

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

ÁREA DE ESTUDIOS DE POSGRADO



“La interacción discursiva en el aula en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera: español en Estados Unidos e inglés en México”

TESIS

Para obtener el grado de
DOCTORA EN FILOSOFÍA CON ACENTUACIÓN EN
ESTUDIOS DE LA CULTURA

Presenta

M.C. GABRIELA ADRIANA ELIZONDO REGALADO

*Para mi madre,
por su paciencia, ejemplo y entrega;
para André
mi compañero incondicional,
quien motivó el desarrollo de esta etapa de mi
vida, apoyándome siempre con sus palabras y su amor.
A mis hermanos
gracias por comprenderme. . .*

ÍNDICE DEL CONTENIDO

Índice de figuras

Índice de esquemas, gráficas, tablas

Índice de fotografías

IntroducciónI

Capítulo	
1. Una mirada a la interacción del discurso en el aula	1
1.1 La naturaleza interactiva del discurso.....	5
1.2 Diferentes metodologías usadas para investigar la interacción discursiva en el aula	7
1.3 Análisis BIAS a la muestra.....	16
1.4 Conclusiones parciales	36
2. Una aproximación crítica a las rutinas discursivas en la enseñanza de una lengua extranjera	40
2.1 El aprendizaje.....	41
2.2 El aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera.....	45
2.4 Métodos de enseñanza de lenguas extranjeras a través del tiempo	50
2.4.1 El método gramática-traducción.....	51
2.4.2 El método directo.....	53
2.4.3 El método audiolingüe	54
2.4.4 Suggestopedia	55
2.4.5 Respuesta física total (TPR)	56
2.4.6 El método natural.....	57
2.4.7 El método situacional.....	58
2.4.8 Enseñanza comunicativa de lenguas.....	59
2.4.8.1 Plan de una clase comunicativa.....	62
2.5 Las rutinas discursivas en una clase comunicativa.....	64
2.6 Conclusiones parciales.....	84
3. La co-construcción dialógica en el aula de lengua extranjera.....	86
3.1 La importancia del diálogo en el aprendizaje de una lengua extranjera	87
3.2 El modelo de co-construcción de la comunicación.....	94
3.3 La pragmática y el estudio de los actos lingüísticos.....	101
3.4 La teoría de los Actos de Habla	106
3.4.1 El enfoque interaccionista de los actos de habla.....	109
3.4.2 El modelo jerárquico de los actos de habla.....	110
3.5 La co-construcción del diálogo en el aula.....	112
3.6 Preguntas generadoras en las aulas de lengua extranjera.....	115
3.7 Conclusiones parciales.....	124

4. La comunicación no verbal en el aula	127
4.1 Un estudio de comunicación no verbal en el aula de lengua extranjera	127
4.2 La semiótica.....	128
4.3 Perspectivas de la comunicación no verbal	130
4.4 La distribución de espacios en el aula	134
4.5 Señales no verbales de alumnos y profesores en el aula	141
4.6 Síntesis de los análisis de las clases de lengua extranjera	153
4.7 Enseñanza de lengua extranjera, poder y capital simbólico	156
5. El contexto socio cultural del discurso	160
5.1 La cultura.....	161
5.2 Discurso y cultura.....	170
4.3 ¿Qué es el contexto?	172
5.4 El discurso como interacción social	182
5.4.1 La semiótica social	182
5.4.2 Los códigos sociales	185
5.5 Las instituciones y sus rituales comunicativos	186
5.6 Relaciones de poder	191
5.7 El poder en el aula	193
5.8 Conclusiones parciales	201
Conclusiones generales	204
Bibliografía	224
Anexos	
1. Transliteraciones del corpus	236
2. Análisis BIAS	295
3. Análisis de rutinas discursivas	304
4. Preguntas generadoras	328
5. DVD corpus	338
6. CD escenas de interacción no verbal	339

Índice de figuras e imágenes

Figura 1	Aproximaciones metodológicas al estudio de interacción discursiva en el aula de lengua extranjera	XVIII
Figura 2	Modelo operativo del estudio	XXV
Figura 1.1	La interacción en el aula de lengua extranjera.....	4
Figura 2.1	El modelo de hipótesis insumo para el aprendizaje y producción de una L2	49
Figura 2.2	Componentes de la competencia comunicativa	67
Figura 3.1	Modelos de comunicación de Bajtín y de Jakobson	93
Figura 3.2	Elementos de la comunicación	94
Figura 5.1	La interacción discursiva en el aula de lengua extranjera, su contexto	161
Figura 5.2	Representación de la cultura	164
Figura 5.3	Discurso como texto, interacción y contexto	181
Figura 6.1	Tendencia encontrada –patrones discursivos en el aula-	221
Imagen 4.1	Aula de la UTSA, clase de español	138
Imagen 4.2	Aula del Centro de Certificación de Lenguas Extranjeras UANL	140
Imagen 4.3	Aula del Centro de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras UANL	141

Índice de gráficas, tablas y cuadros

Gráfica 1.1	Resultados BIAS, español I, TSU.....	19
Gráfica 1.2	Resultados BIAS, español I en UTSA	20
Gráfica 1.3	Resultados BIAS, español I en UTSA	22
Gráfica 1.4	Resultados BIAS, español avanzado en TSU...	23
Gráfica 1.5	Resultados BIAS, inglés I en FyL, UANL	24
Gráfica 1.6	Resultados BIAS, inglés intermedio CCLE, UANL	25
Gráfica 1.7	Resultados BIAS, inglés avanzado FyL, UANL...	26
Gráfica 1.8	Resultados BIAS, inglés avanzado FyL, UANL ..	27
Gráfica 1.9	Porcentaje del tiempo de clase utilizado por el discurso del profesor, comparación español- inglés	34
Gráfica 1.10	Tiempo de la clase utilizado en el discurso de los estudiantes	35
Tabla 1	Características del universo de estudio	XXIV
Tabla 1.1	Ejemplo de análisis BIAS	15
Tabla 1.2	Concentrado de resultados del análisis BIAS	18
Tabla 1.3	Porcentajes de tiempo empleado en discurso del profesor y discurso de los estudiantes.....	29
Tabla 1.4	Detalle de actividades X en BIAS (inclasificables)	30
Tabla 1.5	Tiempo efectivo de clase utilizado en el discurso del profesor y en el discurso de los alumnos	32
Tabla 1.6	Tiempos y actividades X en BIAS (inclasificables)	33
Tabla 2.1	Contraste: adquisición/aprendizaje	46
Tabla 2.2	Principales características de la enseñanza comunicativa de lenguas (ECL)	62
Tabla 2.3	Etapas en la planeación de una clase comunicativa de lengua extranjera	63
Tabla 2.4	Concentración de resultados: tipo de rutina discursiva	80
Tabla 2.5	Relación de preguntas referenciales y secuencias comunicativas en las aulas de enseñanza de español	81
Tabla 2.6	Relación de preguntas referenciales y secuencias comunicativas en las aulas de enseñanza de inglés.....	83
Tabla 3.1	Preguntas generadoras en las aulas analizadas.	116
Tabla 4.1	Corpus para el estudio de comunicación no verbal en el aula	127

Tabla 4.2	Clases de español en Texas, distribución en el aula	137
Tabla 4.3	Clases de inglés en Nuevo León, distribución en el aula	139
Tabla 4.4	Situaciones de desafío o peligro de los estudiantes, clases de español en Texas.....	143
Tabla 4.5	Situaciones de desafío o peligro de los estudiantes, clases de inglés en Nuevo León.....	145
Tabla 4.6	Actitud del profesor (interés, entusiasmo, atención) Clases de español	149
Tabla 4.7	Actitud del profesor (interés, entusiasmo, atención) Clases de inglés	150
Tabla 5.1	Estructuras semióticas de la situación	183
Cuadro 2.1	Características del método gramática-traducción	52
Cuadro 2.2	Características del método directo	53
Cuadro 2.3	Características del método audiolingüe	54
Cuadro 2.4	Características del método suggestopedia	56
Cuadro 2.5	Características del método situacional	59

AGRADECIMIENTOS

Es difícil, por medio de simples líneas de palabras, expresar todo el agradecimiento hacia personas e instituciones que apoyaron mi trabajo, a lo largo de los cuatro años que éste requirió para su elaboración. Sin embargo, tengan la seguridad de que se trata de un agradecimiento sincero que va más allá de las palabras. . .

A la doctora María Eugenia Flores Treviño, mi directora de tesis, que siempre estuvo dispuesta a ayudarme, a través de sus sabios consejos y el respeto constante hacia mis puntos de vista. A las doctoras Lidia Rodríguez Alfano y Ma. Guadalupe Rodríguez Bulnes, miembros de mi comité tutorial, que enriquecieron mi trabajo con sus consejos, y su visión siempre constructiva.

De igual manera a la doctora Irene Fonte y al doctor Robert Dole, quienes se tomaron la molestia de leer mi trabajo de manera crítica y rigurosa en aras de aportar sugerencias enriquecedoras.

A la maestra Blanca Elizondo y al doctor Robert Milk, por ayudarme a abrir espacios para realizar videograbaciones en universidades americanas.

Para las instituciones que también apoyaron mi trabajo: Centro de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL, Centro de Certificación de Lenguas Extranjeras de la UANL, a la Texas State University y a la University of Texas at San Antonio, incluyendo a sus generosos maestros y estudiantes que permitieron que me acercara a sus clases por medio del video.

Gracias también a la Facultad de Filosofía y Letras, especialmente a la Dra. María Luisa Martínez Sánchez, quien incondicionalmente me ofreció su apoyo cuando más lo necesitaba. Y a la UANL, fundamentalmente al Dr. Ubaldo Ortiz Méndez por su incondicional apoyo.

INTRODUCCIÓN

En el mundo dinámico de los procesos educativos, adquieren cada vez más importancia los estudios del habla, ya que la enseñanza y el aprendizaje se realizan principalmente, por medio del lenguaje oral y escrito. La construcción social del conocimiento llevado a cabo en el salón de clase supone el uso del discurso, y su estudio implica adoptar una postura interpretativa. En la mayor parte de los casos, el abordaje del significado construido se realiza en un contexto de interacción.

Antonia Candela (2001), retomando a Cazden (1986), Stubbs (1983) y Gee (1998) entre otros, realiza un recorrido histórico por los estudios de interacción discursiva en las aulas, y de este repaso, sobresale lo siguiente:

A inicio de los años sesenta, señala Candela, Hymes (1962) se pronunciaba a favor de realizar estudios de etnografía de la comunicación en el aula. Sin embargo, este tipo de análisis no se inicia hasta los años setenta. Los trabajos se han realizado desde innumerables posturas y desde las aportaciones de Bruner (1990), ha quedado claro que es necesario realizar estos acercamientos al discurso en el aula, combinando varias perspectivas, entre las que podemos mencionar la sociolingüística, los estudios literarios, la etnografía, el análisis conversacional y la etnometodología.

Este tipo de estudios interpretativos se ha realizado en Estados Unidos, por parte de Cazden (1986) y Hymes (1972), por ejemplo; en Inglaterra aparecen estudios que han marcado con una gran influencia trabajos posteriores y que muestran un enfoque lingüístico, como los de Sinclair y Coulthard, en 1975. Más tarde aparecen también

trabajos, como los de Edwards y Mercer en 1987, con posturas etnográficas y fuertes críticas a los estudios de enfoque puramente lingüístico.

Otra corriente de este tipo de estudios, desde la perspectiva del análisis del discurso, que ha ejercido influencia en los estudios de interacción discursiva, y que es parte fundamental en uno de los estudios consignados en el presente trabajo, es la Teoría de los Actos de Habla, de Austin y Searle (1962-1969). Esta corriente filosófica se toma como base para el análisis de la co-construcción del diálogo en el aula. Además, perteneciente a la perspectiva pragmática, vale la pena mencionar los trabajos de Levinson (1983), que contribuyeron al estudio del discurso con el análisis de recursos gramaticales, léxicos y de entonación, asumiendo que el uso de estos recursos presume creencias, conocimientos, presupuestos, que se constituyen como claves de contextualización que permiten interpretar las intenciones del hablante. De igual manera, Halliday (1975), como precursor de los estudios semióticos en el aula, aborda la importancia de la comunicación no verbal en la construcción de conocimientos en el salón de clase.

Se reconoce a la complejidad como característica de los estudios del discurso, por lo que en el presente estudio se realizan los análisis referentes a la interacción discursiva en el aula, desde diferentes perspectivas, donde se complementan una a otra.

Se toman en cuenta las teorías de Austin y Searle (1962) para analizar el discurso del profesor desde los actos de habla. Se considera además, que el lenguaje es el objeto de estudio en el aula de lengua extranjera y que, éste es constitutivo de la

existencia humana y es social. En el acto comunicativo, se toman en cuenta tanto la producción como la percepción de los sonidos y, como lo asegura Volchinov, estos actos que pudieran considerarse como individuales serían nada sin una tercera acción, la producción y recepción de significados (Todorov, 1984, p. 29).

En cuanto a la importancia de esa tercera acción, el autor ruso afirma:

La significación del discurso y la comprensión de esta significación por el otro (o por los otros). . . excede las fronteras de los organismos fisiológicamente aislados y presupone la interacción de varios organismos, lo que implica que este tercer componente de reacción verbal tiene un carácter sociológico (Voloshinov, en Todorov, 1984, p.30). ¹

Tal como lo describe Todorov (1984), la parte verbal de la existencia humana no se limita al sujeto aislado, sino al sujeto en su grupo social. Para Bajtín (1981), la sociedad empieza con la aparición de una segunda persona, de *otro*, y propone entonces un concepto dialógico del lenguaje. Una de las aproximaciones al análisis de la interacción discursiva en el aula de lengua extranjera en el presente estudio toma un acto de habla, la acción del profesor de emitir preguntas generadoras, y analiza la co-construcción del diálogo, en la que toma como base las respuestas de los alumnos y los aportes sobre la co-construcción presentados principalmente por Arundale (1990) y retomados por Koike (2003).

¹ Esta traducción, así como las subsiguientes en esta obra, son hechas por la autora.

La lengua como objeto de conocimiento

En esta tesis se trabaja con la lengua, considerándola como objeto de conocimiento, y para iniciar la indagación se hace tangible la cuestión ¿Cómo se define una lengua? Es una pregunta que en pocas ocasiones nos planteamos a pesar de que en nuestra vida, todas las acciones y pensamientos se relacionan con la lengua. Los niños la adquieren a partir de sus interacciones con otros seres humanos. Los adultos la usamos sin pensar mucho acerca de ella. Resulta fácil buscar definiciones o reflexiones acerca de la lengua, y muchos renombrados lingüistas han externado sus ideas acerca de ella: Saussure define la lengua como una estructura, cuyas partes se determinan una a la otra, además establece que “la lengua se manifiesta como *parole* (habla) y como *langue* (lengua), la cual representa la competencia que los hablantes poseemos en nuestro lenguaje” (1966, pp. 8-9) Su visión estructuralista tuvo grandes influencias, no solamente en la lingüística, sino en disciplinas como la antropología o la economía.

Bloomfield, manteniendo su filosofía conductista y apoyándose en la filosofía mecanicista, define el lenguaje distinguiendo los sonidos utilizados en el habla humana del sistema de comunicación de los animales. Dice al respecto:

El hombre produce muchas clases de ruidos vocales y hace uso de esa variedad; bajo cierta clase de estímulos produce cierta clase de sonidos, y los otros hombres oyendo esos mismos sonidos responden de la manera apropiada.

En resumen, en el habla humana los sonidos distintos tienen distintos

significados. El estudio de esa coordinación de ciertos sonidos y ciertos significados es el estudio de la lengua. (citado en Vide, 1996, p.14).

En 1968, Hall en su artículo *Essay on Language* postula que “la lengua es la institución por medio de la cual los humanos se comunican e interactúan por medio de los símbolos arbitrarios -orales y auditivos- habitualmente usados” (Citado en Lyons, 1981, p. 4). Notamos que ya aparece el término interacción y hacen alusión al hablante y al que recibe el mensaje al indicar la naturaleza de los símbolos (orales y auditivos). Al igual que Sapir, Hall la define como una característica humana y resalta el carácter arbitrario de sus símbolos.

En 1979, Robins señala que los lenguajes son sistemas de símbolos casi completamente basados en convencionalismos puros o arbitrarios, además hace alusión a su adaptabilidad y flexibilidad al mencionar que las lenguas se modifican de acuerdo a las necesidades cambiantes de los hablantes (1989, p.2).

Chomsky, a su vez se posiciona al decir: “De aquí en adelante consideraré una lengua como un conjunto (finito o infinito) de oraciones, finito en extensión y construido a partir de un conjunto finito de elementos” (1957,p.13). No habla de interacción social ni de la naturaleza simbólica de la lengua, sino que se enfoca en las propiedades estructurales.

Por su parte, Foss señala que la gente se comunica de diversas maneras, “una mirada puede matar, un tono de voz puede indicar que el hablante quiere decir lo opuesto a lo que está diciendo, y un contacto dice algunas veces mucho más que un

libro” (1978, p.3), y es precisamente mediante esta herramienta que se transmiten creencias, tradiciones, actitudes, culturas completas.

Por lo tanto, es posible hablar de distintos conceptos del lenguaje acuñados a través de los aportes de las distintas corrientes lingüísticas:

- Como sistema de signos unidos a través de relaciones mutuas (Saussure)
- Como método de comunicación por medio de un sistema de signos (Sapir)
- Como conjunto de significados relacionados con diferentes sonidos (Bloomfield)
- Como un conjunto finito de elementos que producen un número infinito de oraciones o frases (Chomsky)

Se habla entonces de la lengua cuya acepción se ha construido a través de acercamientos dinámicos realizados desde diferentes perspectivas y cambiante a lo largo del tiempo.

Una lengua sirve para externar opiniones, para saludar, enojarse, ordenar, retar y para muchas otras funciones. Pero los seres humanos no pensamos tanto en la lengua, sólo la usamos, es nuestro principal instrumento para compartir experiencias y comprenderlas de manera colectiva. La gente interactúa por medio del lenguaje. La existencia de la lengua implica la existencia del hombre social, pero esto no limita las perspectivas bajo las que se puede abordar el lenguaje. Es posible también estudiarlo desde el punto de vista de los procesos cerebrales que lo producen. Existe entonces una perspectiva intra-organismos de la lengua, lo mismo que existe una inter-organismos. Los dos puntos de vista son complementarios y se han estudiado en periodos de tiempo determinados. En los años setenta, el interés radicaba en los

estudios intra-organismos, investigando principalmente lo que sabe el hablante. En la actualidad, el interés principal radica en estudiar los aspectos sociales del lenguaje, y se tiene en cuenta el factor inter-organismos, el de la lengua como conducta social o en relación al hombre social (Halliday, 1975, p.19).

En el estudio de la lengua como sistema, inciden varias disciplinas: la psicología, la fisiología, la física, la filosofía, la historia, la geografía, la sociología, la antropología, entre otras. No se marca una frontera definida en torno al estudio de un tema y lo asilamos, sino que se vincula el estudio de la lengua con otras disciplinas. Así tenemos la lengua como conocimiento, la lengua como comportamiento y el estudio de la lengua como arte, que nos lleva al reino de la literatura (Halliday, 1975, p.20). En este estudio se considera la lengua como la principal herramienta para llevar a cabo la interacción en el aula.

Por otro lado, al poner la lengua en el contexto del lenguaje y el hombre social se abre la posibilidad de otro tipo de investigación. No puede haber hombre sin lenguaje y no puede haber lengua sin hombre en sociedad. Toda la teoría y práctica de la educación dependen de ello, así como el presente estudio que aborda la interacción discursiva en el aula.

Políticas y planeación del lenguaje

En la actualidad, el lenguaje juega un papel preponderante en torno a la vida social. Los diversos grupos en un país luchan por preservar sus identidades o buscar reconocimientos. Los gobiernos se ven obligados a reaccionar ante estos hechos, ante

estas diferencias, y buscan soluciones reconciliadoras. Con los paradigmas globalizadores y los cambios acelerados, los países se vuelven heterogéneos, cosmopolitas y no es posible confiar solamente en la evolución lingüística natural para ofrecer soluciones a dichos conflictos, por lo que los gobiernos recurren a la planeación lingüística o a las reingenierías lingüísticas (Crystal, 1997, p.366).

En los años sesenta, se acostumbraba a llamar 'planeación del lenguaje' a todas estas actividades de cambios, ingenierías y ajustes en el uso de un idioma; a finales de los años ochenta, el fracaso general de las actividades nacionales de planeación lingüística dio origen a otra designación más neutral: 'políticas de lenguaje' (Spolsky, 1998, p.66).

Estas políticas del lenguaje, principalmente llevadas a cabo en los países desarrollados, implican decisiones importantes como: el papel que tomará la lengua de una minoría en la vida política, social y económica de un país; la influencia de los medios en el uso del lenguaje; reformas en ortografía; la modernización de la lengua religiosa; las reglas estilísticas de publicación y el lenguaje en los ámbitos escolares (Crystal, 1997, p.366). Ha existido una gran cantidad de respuestas y manifestaciones sociales en torno a las decisiones que, en cuanto al lenguaje, toman los países y que, a través de departamentos o agencias especializadas, llevan a cabo. Estas actitudes populares van desde una aprobación total o parcial, hasta la indiferencia y, en ocasiones, el antagonismo total.

Cuando se va a realizar un cambio una vez que se ha establecido un idioma como de uso apropiado para ciertas ocasiones, entonces se habla de una 'planeación de

corpus'. Por ejemplo es posible mencionar los grandes esfuerzos de los franceses para evitar el uso de vocablos en inglés, o la decisión de los holandeses para cambiar la ortografía, o las políticas de los turcos en torno a evitar en su lengua vocablos en árabe (Spolsky, 1998, p.67).

Una de las manifestaciones más importantes de las políticas de lenguaje la encontramos en educación. ¿Qué variedades de lenguaje se debe enseñar en las escuelas, desde qué edad y por cuánto tiempo? También se observa en lo referente a los idiomas extranjeros, su enseñanza y aprendizaje. Las lenguas extranjeras en un país se promueven, en ocasiones se toleran, se ignoran deliberadamente, o se prohíben. ¿Qué factores sociales, políticos o económicos hacen que esto ocurra? Este asunto también forma parte de las políticas que un país adopta en cuanto al lenguaje. Asimismo es pertinente considerar, como parte de las políticas de lenguaje, los programas de inmersión en lenguas extranjeras autorizados por los gobiernos, que son los programas de educación bilingüe, donde se anotan los contenidos básicos de programas educativos, elementales o superiores, en una lengua extranjera (Crystal, 1997, p.368).

Los análisis que se presentan en esta investigación se aplican al discurso producido en clases impartidas en aulas donde se enseña español o inglés como lenguas adicionales a la materna, en Estados Unidos y México respectivamente. Ambos países presentan una apertura a la enseñanza de lenguas extranjeras. Por lo que se refiere a los alumnos, los estudiantes de español acuden a universidades texanas con la finalidad de estudiar una licenciatura. Como parte del currículo, deben

cursar una lengua extranjera, y ellos han seleccionado español entre tres o cuatro lenguas extranjeras, según el caso de cada universidad. Entre estos alumnos distinguimos anglo-sajones, algunos de procedencia latina, pero hablantes nativos de inglés, asiáticos, alumnos de procedencia africana, y algunos europeos. Sus maestros son de El Salvador, de Texas, de España y de Filipinas.

Los estudiantes de inglés en México pertenecen, en su gran mayoría, a la misma etnia², son mexicanos, cuya lengua materna es el español y acuden a la universidad donde se requiere que sean competentes en una lengua extranjera para poder titularse. Estos alumnos seleccionaron el inglés, entre cinco opciones de lenguas extranjeras que se les presentan. Entre sus maestros encontramos a dos mexicanos, una británica y un profesor estadounidense. Estos datos confirman que, en el estudio se interceptan diversas culturas, por lo tanto, diversos universos discursivos. Por tales razones, resulta necesario describir el concepto de 'cultura' que será tomado en cuenta en esta tesis, en cuanto condiciona e incide al realizar los análisis y contrastes del material que se estudia. La cultura se toma en cuenta como un contexto que es necesario describir para entender lo que el sujeto comunica; es decir, en determinado contexto cultural, cómo debe interpretarse un gesto, una mirada, una distancia, qué palabras resulta adecuado utilizar, cuándo mantenerse en silencio, cómo se toma un turno al hablar, etc. El contexto cultural permite atribuir sentido a las prácticas y producciones en un grupo social. Los estudiosos del tema definen la cultura desde diferentes perspectivas, para fines de esta tesis, se ha tomado como definición operativa la

² Grupo o categoría de la población que, en una sociedad, están unidos por lazos comunes de raza, lengua, nacionalidad y cultura. **ethnic group**. (2010). In *Encyclopædia Britannica*. Retrieved August 11, 2010, from Encyclopædia Britannica Online: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/194248/ethnic-group>

siguiente: la cultura es la forma en que los individuos o la gente establece sus relaciones familiares e institucionales, y la manera en que interaccionan con su contexto, comprende los patrones asumidos, los aprendidos y además los objetos, instrumentos y conductas resultantes.

El hombre es un ser social, realiza prácticas y actividades, interacciona y comparte puntos de coincidencia y de diferencia con los demás miembros de su comunidad. A lo largo de los años, se ha tratado de definir el concepto de cultura, de acuerdo a los contextos y a la situación en que vive un grupo social en un tiempo dado.

El concepto 'cultura' ha variado a través de los siglos: en el latín de Roma significaba 'cultivo de la tierra' y metafóricamente se usaba como cultivo de las especies humanas. Se usaba alternamente con el término civilización (Thompson, 1990, p.24). Durante la época del romanticismo, se estableció la diferencia entre los dos conceptos: 'civilización' se refería al desarrollo material: económico y tecnológico; y la 'cultura', a lo intelectual, al cultivo de las facultades intelectuales. Las nuevas corrientes sociológicas y antropológicas entienden la cultura con un sentido social, en relación a aspectos de vida de las sociedades y refiriéndose a sus prácticas económicas, artísticas, científicas o cualesquiera otras.

Para realizar este estudio, se decidió recurrir a videograbaciones de clases de lengua extranjera, donde interactúan individuos pertenecientes a varias culturas. Se realizaron en Texas y en Nuevo León, por lo que puede considerarse que el contexto de este estudio corresponde a la llamada comúnmente 'Frontera del Río Grande', que se caracteriza por sus prácticas económicas entre un país del llamado 'primer mundo' y

un país cuya economía se cataloga como del ‘tercer mundo’. Esta región se encuentra inmersa en un contexto cultural donde impera la diferencia, la desigualdad y el poder. La identidad de sus habitantes se manifiesta a través de diferentes formas: la música, las artes gráficas, la poesía y los estilos de vestimenta (Cadaval, 2006).

La interacción que se presenta en estas áreas fronterizas ha dado lugar a un proceso que se conoce como ‘transculturación’. Este proceso, de acuerdo con Valenzuela, investigador del Colegio de la Frontera Norte, es inevitable y no debe entenderse como una pérdida de la identidad nacional (2006).

La vida de la frontera o la *border way of life* tiene varias características: Primero, los fronterizos están rodeados por la internacionalidad. Las operaciones entre un país y otro, así como sus traslados, son cosa de todos los días, son parte de su rutina. Segundo, están acostumbrados a tratar conflictos propios de la frontera o de controversias internacionales. Tercero, la gente de la frontera se adapta a la interacción étnica, y a través del tiempo, ha aprendido a trascender las diferencias grupales. Estas experiencias constituyen los elementos fundamentales en la manera de pensar, los valores y la conducta de la gente de la frontera (Martínez, 1994).

La cultura fronteriza es más vibrante en el territorio que constituye la división de los dos países, en el área donde se sitúan ciudades hermanas como Nuevo Laredo-Laredo, Reynosa-McAllen, Matamoros-Brownsville. Después de esta área, existe lo que se conoce como ‘dominio secundario’ donde la cultura fronteriza se siente también fuertemente. Es el caso de regiones de México-Texas que incluye ciudades importantes como Saltillo, Monterrey, San Antonio o Houston. El hecho referido

probablemente se debe a los constantes flujos migratorios entre estas ciudades (Martínez, 1994). En los análisis aquí presentados, se toman en cuenta las ciudades de San Antonio, Texas, y sus clases de español en dos universidades, además la ciudad de Monterrey, Nuevo León, con sus clases de inglés en dos centros de lenguas universitarios.

Estrategias metodológicas

Los análisis realizados en esta tesis, se realizan bajo la óptica de investigación cualitativa, que tiene el objetivo de entender un problema social o humano desde múltiples perspectivas. La investigación cualitativa se conduce generalmente en el medio ambiente natural y por medio de ella, se desarrolla una imagen holística y compleja del fenómeno de interés. Hernández Sampieri se refiere a las investigaciones cualitativas como aquellas “que se fundamentan más en un proceso inductivo (explorar, describir y luego generar perspectivas teóricas)” (2006, p.8).

Esta metodología se basa en la recolección de datos no estandarizados y no se realizan análisis estadísticos. Los datos tienen como objeto obtener las perspectivas y el punto de vista de los participantes: sus emociones, maneras de utilizar el lenguaje, sus interacciones, experiencias y otras condiciones. Se recaban datos a partir de observaciones directas, del lenguaje verbal o no verbal. El investigador analiza estos datos y los describe, analiza, explica o interpreta de alguna manera subjetivamente.

Los investigadores que utilizan esta metodología han empleado para recabar sus datos la observación, la entrevista, la revisión de documentos, discusiones de grupos, historia de vida e interacción con grupos o comunidades. (Hernández Sampieri, 2006)

Esta metodología se fundamenta en la interpretación y precisamente postula la realidad en función de esta interpretación. Por lo tanto “el investigador se introduce en las experiencias individuales de los participantes y construye en conocimiento, siempre consciente de que es parte del fenómeno estudiado” (Hernández Sampieri 2006, p. 9). Estos estudios, a diferencia de los basados en metodología cuantitativa, no buscan replicarse. Convierten al mundo en una serie de representaciones en forma de observaciones, grabaciones, videograbaciones, documentos. Se llevan a cabo en el medio ambiente natural, en el contexto en donde se manifiestan, por lo que se le considera naturista e interpretativo, porque es el investigador el que encuentra explicación o sentido a los fenómenos estudiados en término de los significados que las personas les otorgan.

Hay diversas aproximaciones a los estudios cualitativos, el presente estudio se considera como una observación directa. En este caso el investigador no se adhiere al grupo estudiado. Sin embargo, es importante que el investigador pase casi desapercibido y que no influya en el comportamiento de los integrantes del grupo observado para no sesgar el estudio. Es preferible videografiar el fenómeno y después realizar los análisis correspondientes (Dobbin, 2006).

El corpus de esta tesis está constituido por videograbaciones de las clases de lengua extranjera, reconociendo al video “como un dispositivo metodológico que puede

potenciar el trabajo de investigación” (Mejía, 2003, p.30). En el caso de esta investigación, el video se utiliza como instrumento de registro y de análisis. Se registra la realidad y se interpreta, utilizando estrategias pertinentes y una lógica de abordaje e investigación.

En la primera fase de esta indagación, se realizó un estudio piloto, exploratorio, con la finalidad de definir el corpus que debía considerarse además de revisar y ajustar las variables que serían tomadas en cuenta. Se partió de la videograbación y análisis de cuatro clases: dos de español en la *Texas State University*, y dos de inglés en el Centro de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León. A partir de esta exploración, se tomaron las siguientes decisiones:

- Se encontró la necesidad de equilibrar la muestra, ya que las clases de español grabadas en Texas estaban a cargo de maestros nativos de la lengua que enseñan; en cambio las clases de inglés grabadas en Nuevo León tenían a su cargo profesores de inglés como lengua extranjera, cuya lengua materna es diferente a la que enseñan. Había que grabar ahora clases de español a cargo de maestros cuya lengua materna fuera diferente a la que enseñaban, y clases de inglés a cargo de maestros nativos de la lengua inglesa. Con esta decisión, se conseguiría un equilibrio en las variables, contando con dos clases a cargo de maestros nativohablantes y dos a cargo de maestros no nativos de la lengua que enseñan en cada uno de los dos idiomas involucrados en este estudio.
- Analizando los videos, se notó una riqueza en la imagen que éstos mostraban, por lo que se decidió agregar una dimensión de estudio más a esta tesis: el

análisis semiótico, donde se tomara en cuenta la comunicación no-verbal en el aula de lengua extranjera. De esta manera, la nueva área de estudio permitiría contar con un espectro más amplio, en cuanto a que se considerarían las interacciones verbales y además las no verbales, de modo que se pudiera tener una idea más completa de los procesos discursivos en el aula de lengua extranjera.

- Se decidió contemplar, como muestra sometida a estudio, ocho grabaciones: cuatro de clases de español y cuatro de clases de inglés: las primeras grabadas en Texas; y las últimas, en Nuevo León. Tal determinación favorecía al estudio en el sentido de que, como se expresó anteriormente, el universo de estudio presentaría un equilibrio en sus variables.

Se parte del presupuesto relativo a que fundamentalmente las clases comunicativas presentan una dinámica desequilibrada en su interacción verbal, y que, en ellas, el profesor acapara gran cantidad del tiempo, sin romper paradigmas ni ajustar su rol en el aula. En consecuencia, no se dota a los aprendientes de mayores oportunidades para el uso de la lengua de una manera creativa. Se da un predominio de rutinas discursivas estructurales y preguntas de demostración, y, como respuesta por parte de los alumnos, desafíos que no siempre se expresan de manera verbal, sino que se comunican por medios no verbales. A este paradigma se le conoce como una clase centrada en el profesor, que, de acuerdo a Garrett (2008) se caracteriza por el control, y el reconocimiento a la autoridad; un espacio en donde se encuentran estudiantes pasivos y maestros que los controlan y transmiten sus conocimientos a través de

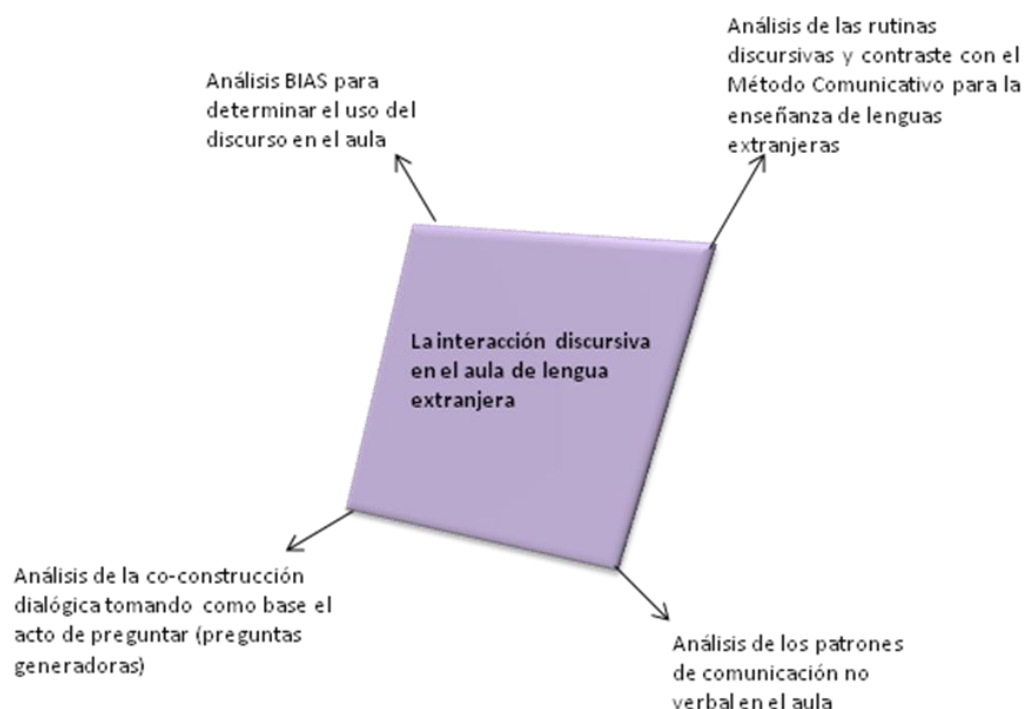
conferencia, discusiones guiadas o demostraciones. En estas aulas, encontramos frecuentemente al profesor frente al grupo, al tiempo que los estudiantes trabajan en alguna tarea, que al final será evaluada solamente por el docente.

Vale la pena mencionar que el presente trabajo ha sufrido una serie de transformaciones que se describen a continuación. Uno de los capítulos partía del análisis de los actos de habla del profesor, pero se consideró que se enriquecería si se tomaba como base la co-construcción dialógica. Así se decidió partir de la selección de alguno de los actos de habla del profesor y, con fundamento en las teorías de co-construcción de Arundale (1999), establecer el mecanismo de construcción del diálogo, considerando las respuestas ofrecidas por los alumnos al acto de habla seleccionado.

Otro de los cambios operados, fue la consideración de las conductas no verbales al realizar los análisis de interacción discursiva en el aula de lengua extranjera, ya que se observó que, resulta pertinente tomar en cuenta, no solamente las intervenciones orales, sino lo que se comunica de manera no verbal. Al realizar las primeras observaciones de los videos, fue notoria la riqueza que representaba la imagen, por lo que se decidió realizar este análisis.

Se realizó el estudio bajo la óptica de diversas metodologías, que se ilustran a continuación:

Figura 1. Aproximaciones metodológicas al estudio de interacción discursiva en el aula de lengua extranjera



El estudio de interacción discursiva, se lleva a cabo siguiendo un enfoque interdisciplinario, donde se articulan propuestas desde varias perspectivas del ámbito cognoscitivo interdisciplinario, pues de acuerdo con Haidar:

Lo interdisciplinario se genera cuando el mismo objeto de estudio se construye desde varias disciplinas como [...] [en] el análisis de discurso [...] en esta perspectiva, todo el enfoque, desde el objeto de estudio, las categorías, los modelos operativos, las técnicas de investigación y los datos son de orden interdisciplinario [...] (2006, p.38-39)

Los diversos análisis que en esta investigación se incluyen se fundamentan en: la Escuela Francesa de Análisis del Discurso; los conceptos de competencia

comunicativa a partir de Hymes (1972); las observaciones de Nunan (1988) en cuanto a las clases comunicativas; el modelo de co-construcción de Arundale (1999); la semiótica clásica de Pierce (1931-1958) y de Guiraud (1972) y los conceptos de comunicación no verbal parten de Kanpp (2006).

Además, se consideran las siguientes categorías teóricas, y sus definiciones correspondientes:

- la definición, presentada por Margarita Pansza (1995), de ‘aprendizaje’ en general, de donde se desprende el concepto de ‘aprendizaje de una segunda lengua’, y éste se articula con las teorías de Krashen (2003) y Ellis (1997), específicamente enfocadas en el proceso de adquisición y aprendizaje de una lengua extranjera;
- los modelos de enseñanza de lenguas extranjeras a través del tiempo, desde la perspectiva de Richards y Rodgers (1986) y Brown (1994), llegando al enfoque comunicativo y al plan de clase propuesto en el método comunicativo, con Hassell y Elizondo (2000);
- el concepto de ‘competencia comunicativa’, que constituye el objetivo primordial de las clases de lengua extranjera que se videograbaron. Este concepto se define con base en las propuestas de Hymes, Canale y Swain (1972), para terminar en el esquema de Bachman y Palmer (1982), donde se manifiesta la competencia comunicativa como una combinación de competencia gramatical, pragmática y sociolingüística.

- el concepto de 'rutinas discursivas', definido con Seedhouse (2004), Nunan(1988), Cazden (2001) y Warren (en Seedhouse, 2004), en el cual se basa el análisis y la confrontación de los tipos de rutinas discursivas esperadas en una clase comunicativa y lo que en realidad sucede en las aulas de la muestra;
- los 'actos de habla', que se abordan desde la perspectiva de Austin (1962) y Searle (2001). El impacto del análisis del discurso proviene del hecho relativo de que el lenguaje, la acción y el conocimiento son inseparables. Austin afirmó que las acciones se realizan sólo a través del lenguaje. Queda además claro que la comunicación es imposible sin conocimiento compartido entre hablantes y receptores. El lenguaje y las situaciones son inseparables. En la mayoría de las situaciones diarias, las rutinas discursivas son bastante flexibles, salvo en caso de rituales o juegos donde las palabras forman parte de procedimientos ya determinados. El lenguaje del profesor se analiza bajo estas perspectivas;
- el concepto de 'dialogismo', que se entiende a partir de las posturas de Bajtín (1981), Todorov (1984) y Linell (2001). Bajtín considera el proceso de interacción verbal como la realidad fundamental del lenguaje. Propone además que es posible considerar que toda la comunicación y la interacción verbal se llevan a cabo en la forma de intercambio de enunciaciones, esto es, en la forma de diálogo;
- el modelo de 'co-construcción', cuya definición se sustenta en propuestas de Arundale (1999), quien considera el proceso de co-construcción a partir de cinco

orientaciones filosóficas que explican los fenómenos humanos: la interpretación de las emisiones; la producción de las emisiones en la conversación; y el desarrollo del modelo de co-construcción. Asimismo, se toma en cuenta la propuesta de Koike (2003), quien establece que investigar la interacción de hablantes implica investigar el diálogo, lo cual nos conduce al tema de la co-construcción. Investigando la interacción, se logran comprender las intenciones del hablante y su comprensión por parte de sus interlocutores y cómo se conforma su comportamiento verbal, y cómo este comportamiento varía de acuerdo con las metas, los contextos y los mensajes de los participantes; las señales implícitas y explícitas en un diálogo y cómo se fomenta o desalienta la formación de relaciones sociales conforme va avanzando la interacción;

- el concepto de ‘semiología’, de Guiraud (1972), como fundamento del estudio semiótico que se articula con afirmaciones de Pierce (1931-1958) en el sentido de que el hombre es un *homo significans* –construimos significados y pensamos solo en signos, los que toman la forma de palabras, imágenes, sonidos, olores, sabores, actos u objetos, pero tales cosas no tienen significado intrínseco hasta que los investimos con un significado. Estrechamente relacionada con la semiología en general, se halla la semiótica social, que se aborda a partir de propuestas de Halliday (1975) y Hodge (1988), quienes conciben al texto como un evento sociológico, como un encuentro semiótico a través del cual se intercambian los significados que constituyen un sistema social;

- las conductas no verbales, que se abordan considerando las posturas de Knapp (1980-2006), y aplicando al aula los trabajos de Neill y Caswell (2005), quienes describen las conductas no verbales de profesores y estudiantes en un salón de clase; asimismo, los planteamientos de Bernstein (1971) y de Thompson (1990) sobre los códigos sociales, que aplicamos al lenguaje no verbal, en cuanto admitimos que, en diferentes contextos culturales, existen conductas no verbales comunes que marcan la identidad y la pertenencia en los grupos culturales cuyo discurso se analiza; por ejemplo, la manera de mirar, la forma de tener contacto con otra persona;
- el contexto, cuyo estudio se fundamenta en van Dijk (1999) y Fairclough (1989), especialmente en lo que respecta a los modelos de contexto que representan la interpretación del desarrollo de una situación social por parte de los hablantes de una lengua. Específicamente se analiza el contexto cultural, descrito desde las perspectivas de Kramsh (1993), Valenzuela (2006) y García Canclini (2003), fundamentalmente. Porque la perspectiva de investigación se efectúa a partir del análisis del discurso, se consideró importante incluir esta descripción ya que el contexto donde se sitúa la interacción discursiva conlleva su inserción en ámbitos culturales: estadounidenses y mexicanos, con profesores provenientes de diversas culturas. Como parte de este tipo de contexto, se define la incidencia de las instituciones y sus rituales comunicativos para cuyo análisis se aplican propuestas de Foucault (1969-1971) y de van Dijk (2000-2003). Así, se encuentran algunos diálogos que persiguen la consecución de metas

institucionales, y otros donde se establecen reglas y metas de la institución y los maestros las hacen suyas, al ser parte representativa de la misma;

- las relaciones de poder, que se estudian fundamentalmente con Foucault (1969-1971) y Popkewitz (1998).

Toda esta diversidad de posturas se articula con el fin de que apoyen el análisis de los resultados de modo que pueda presentarse una perspectiva clara de los procesos de interacción en el aula de lengua extranjera.

Universo de estudio

La muestra considerada para esta investigación está conformada por 8 grabaciones de clases de lengua extranjera, con una duración entre 40 y 55 minutos cada una de ellas. Cuatro corresponden a clases de español y fueron grabadas en universidades localizadas en el estado de Texas, en el área de San Antonio. Cuatro fueron realizadas en aulas donde se enseña inglés como lengua extranjera, y fueron hechas en centros de lenguas extranjeras en el estado de Nuevo León, en las áreas de Monterrey y San Nicolás de los Garza, contando con el permiso, tanto de las instituciones como de las personas, para usar estas grabaciones con fines académicos y nombrarlas en la investigación. Se realizaron sus respectivas transliteraciones que comprenden el discurso de profesores y estudiantes en interacción, que se registró y documentó en las ocho aulas en las que se realizaron las grabaciones³.

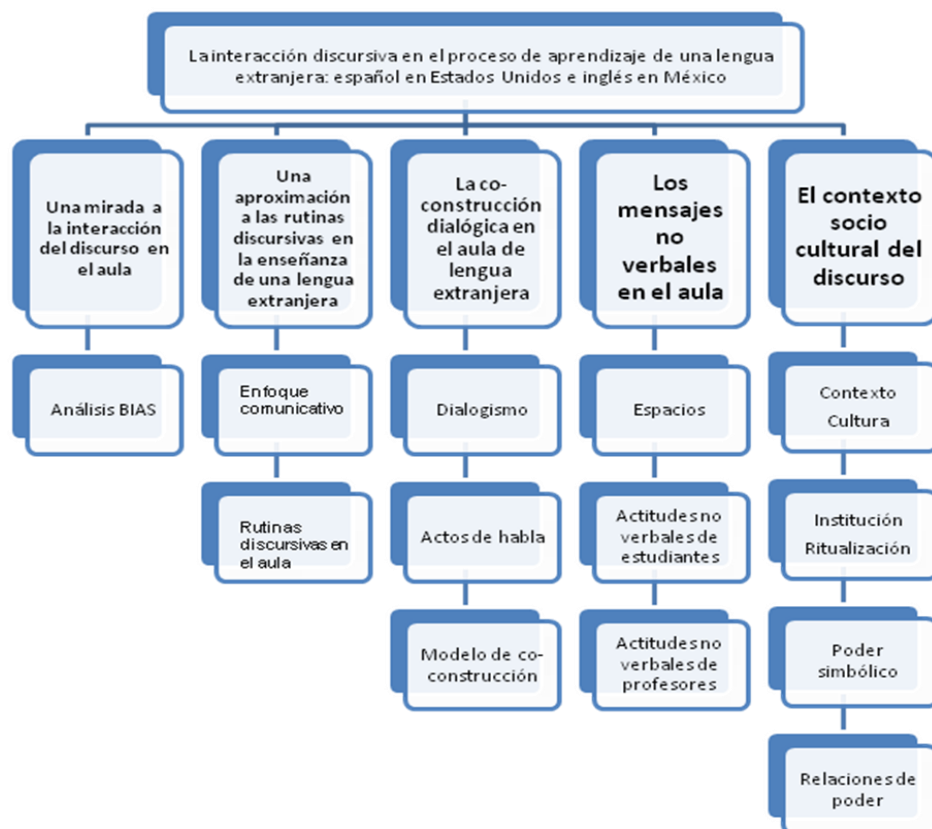
³ Las grabaciones se consignan en el Anexo 5

Las características de las clases desarrolladas en estas aulas son heterogéneas: nivel de la lengua extranjera, lugar de grabación, nacionalidad del profesor. Estas características se resumen en el cuadro siguiente:

Tabla 1. Características del universo de estudio

Clase	Nivel	Lugar de grabación	Nacionalidad del instructor
Inglés	Principiantes	Nuevo León	Mexicana
Inglés	Avanzados	Nuevo León	Mexicano
Inglés	Intermedio	Nuevo León	Británica
Inglés	Avanzado	Nuevo León	Estadounidense
Español	Principiantes	Texas	Español
Español	Avanzado	Texas	Salvadoreña
Español	Principiantes	Texas	Estadounidense
Español	Principiantes	Texas	Estadounidense

Para llevar a cabo el estudio de la interacción discursiva en el aula de lengua extranjera, se diseñó el siguiente modelo operativo:

Figura 2. Modelo operativo del estudio

Justificación

Este proyecto realizado en el doctorado en filosofía se inscribe en el área de acentuación de estudios de la cultura, en la línea de investigación estudios del discurso, ya que su propósito es describir, analizar e interpretar la interacción discursiva en el aula en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

La globalización es ya una realidad y la necesidad de aprender otros idiomas se hace cada vez más imprescindible. Además de conocer las diferentes metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras, es conveniente tener información clara y de

primera mano acerca de los procesos lingüísticos y de comunicación que se llevan a cabo en los salones de clase donde se enseñan lenguas extranjeras. El análisis de la interacción discursiva en el aula traerá beneficios, entre los que se mencionan:

- Permitir a los profesores y a los estudiantes ajustarse a las diferentes demandas en el uso del lenguaje al identificar las estructuras utilizadas en clase.
- Identificar situaciones de alineación o conflicto en el aula.
- Facilitar la definición de la identidad social de los participantes en el proceso comunicativo.
- Identificar los impactos del uso del lenguaje del maestro en relación con la práctica educativa.
- Posibilitar la identificación de las relaciones de poder, la ideología y el dominio en el discurso.
- Localizar áreas de coherencia o incoherencia entre la filosofía de enseñanza y el discurso utilizado en el aula.
- Identificar áreas de oportunidad que orienten los programas de formación de profesores de lengua extranjera, en aras de contar con profesionales que faciliten el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua extranjera de los aprendientes.

Las instituciones de educación involucradas en esta investigación tendrán una fuente de datos que les permitirá mejorar su práctica educativa a través de revisiones realizadas a sus misiones y visiones y contrastándolas con la realidad encontrada en el aula por medio de los análisis propuestos. Los estudiantes y profesores involucrados

en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, hallarán en esta tesis un estudio que inspecciona las peculiaridades del intercambio comunicativo. Igualmente este estudio es útil para quien se interese por la indagación del discurso y su relación con los procesos de enseñanza.

Investigaciones y estudios antecedentes

Como referentes y antecedentes a esta investigación, se revisaron los estudios siguientes:

“La interacción discursiva en la clase de medio ambiente en el nivel medio superior”, en el que Martha Massa,, Alida Abad, Nélica Zapata y María Rasetto (2003), de la Universidad Nacional de Rosario en Argentina, analizan los actos de habla llevados a cabo en el proceso áulico. Se analiza la estructura y los mecanismos discursivos mediante los cuales se construyen los significados en el aula. El análisis del discurso se efectúa adoptando como categorías: el tipo de intervención del profesor y de los estudiantes, los conceptos introducidos, las relaciones establecidas, las inferencias generadas y las valoraciones en las formas argumentativas. Los resultados muestran intervenciones que se enmarcan en un enfoque de tipo informativo o sobre el relato descriptivo de hechos. El tipo de preguntas que se incorpora en el diálogo constituye un elemento de interés para esta investigación en cuanto sigue la evolución del proceso de conceptualización, tanto desde los actos de habla del profesor como del estudiante.

“El discurso generado por el profesor como fuente de (in)formación”. En este artículo, María Vicenta González Argüello (2002) de la Universidad de Barcelona, presenta las características del docente de español como lengua extranjera con el objetivo de que esta información sirva al profesor para reflexionar acerca de su propia actuación discursiva en el aula. En la primera parte describe el contexto en que se desarrolla la actividad docente, a continuación presenta una descripción de los discursos modificados, para dar paso a la descripción del discurso del profesor de español como lengua extranjera en un grupo de principiantes. En la segunda parte propone reflexionar acerca de la actuación docente del profesor (2002). El análisis de este trabajo resulta útil en esta tesis, ya que presenta un escenario claro del discurso del profesor en una clase de lengua extranjera.

“Co-construcción del discurso en el aula: alineamiento con contextos mentales generados por el profesor”. En este estudio, Luis Pulo de Moita Lopes (2001), analiza los contextos mentales contruidos por los coparticipantes involucrados en la tarea de enseñar y aprender y las restricciones típicas del salón de clase. Realiza en este trabajo un microanálisis etnográfico de una clase de lectura en lengua materna con la tarea de analizar los procesos mentales codirigidos por la profesora y los alumnos. Este análisis revela que uno de los problemas de la co-construcción del discurso en el salón de clase está orientado por la dificultad de que los alumnos se ciñan a los contextos mentales proyectados por la profesora en la interacción con base en la posición que ésta ocupa como líder de la asimetría típica del salón de clase, por tanto,

es útil, ya que aporta información referente a la co-construcción del discurso en el aula, tema principal del capítulo 3 de esta indagación.

Meter Klotz y Marlene Rall, en su estudio “*Conversing about conversation in the classroom how to increase pragmatic awareness in language use*” (2001), analizan la interacción, y consideran que ésta nunca se halla completamente equilibrada ni es asimétrica. Encuentran las relaciones de poder presentes en toda interacción verbal, en conversaciones formales e informales. Este trabajo aporta a la tesis que se realiza, ya que nos presenta resultados de una investigación realizada en torno a las relaciones simétricas y/o asimétricas en la interacción en el aula, temática que se aborda en este estudio.

Antonia Candela, en su artículo “Poder en el aula: una construcción situacional”, realiza un análisis conversacional para estudiar la asimetría de poder característica en la interacción de docentes y alumnos en el aula (1995). Realizó su análisis en una escuela primaria mexicana en la clase de ciencias. Encontró que los recursos discursivos a través de los cuales el docente ejerce poder en el aula están disponibles también para los alumnos, quienes se los apropian en ciertas situaciones para defender sus versiones, alterando así la asimetría de poder centrada en el maestro. Cuestiona la universalidad de la estructura de interrogación-respuesta-evaluación, por lo que su análisis resulta por demás conveniente en este estudio, ya que el análisis de las rutinas discursivas es uno de los propósitos fundamentales del capítulo dos de esta tesis.

En el artículo “Negociación e identidad en clase de idiomas”, Danielle Zaslavsky (2001) describe las estrategias conversacionales entre un grupo de estudiantes de una

lengua extranjera y el maestro, hablante nativo. Muestra la manera en que los estudiantes utilizan el lenguaje con la finalidad de defender sus identidades, opiniones y turnos de habla. Analiza el acto de 'soplarle a alguien', operación que consiste en proporcionar las palabras faltantes en el flujo del locutor, ya sea que la iniciativa venga del maestro o de otro estudiante. El capítulo tres de la presente investigación, analiza la co-construcción dialógica a partir de un acto de habla llevado a cabo en el aula de lengua extranjera, por lo que el análisis del estudio de Zaslavsky resulta pertinente.

Preguntas de investigación:

Para el desarrollo de esta tesis se plantearon cuestionamientos orientadores. Se enuncian las siguientes preguntas de investigación a las que se pretende dar respuesta:

1. ¿Cuáles serán las diferencias y coincidencias de la interacción discursiva llevada a cabo en un salón de clase durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera: inglés en México y español en los Estados Unidos?
2. ¿Existe equilibrio en el uso del discurso en el aula, o hay predominio por parte de alguno de los participantes?
3. Las rutinas discursivas, en ambos casos, ¿presentarán características típicas de una instrucción estructural o comunicativa?

4. ¿Existe congruencia entre el tipo de rutinas discursivas encontradas en el aula de lengua extranjera y la metodología de enseñanza que declaran seguir?
5. ¿En qué lengua se dirige la mayoría de las veces el profesor a sus alumnos?
6. ¿Cómo se lleva a cabo la co-construcción dialógica en el aula a partir del acto de habla seleccionado? ¿Se cumplen los propósitos de las preguntas generadoras?
7. ¿Cómo se manifiestan no-verbalmente las actitudes de desafío⁴ en los estudiantes en ambos contextos?
8. ¿Existe diferencia en la conducta no-verbal de los profesores de inglés como lengua extranjera en relación con los profesores de español como lengua extranjera?

Hipótesis:

1. Considerando la interacción discursiva en los dos contextos, en las aulas donde se enseña español, predominará el lenguaje del profesor sobre el de los alumnos; contrariamente a lo que sucede en las aulas donde se enseña inglés como lengua extranjera.

⁴ Para fines de esta tesis, se define un 'desafío' como una desviación a la conducta esperada en el aula, el no cumplimiento de reglas, una alteración que puede causar un alboroto. Neill y Caswell distinguen desafíos abiertos, que tienen la intención de enfurecer al docente, y los cerrados que implica desviaciones dentro de los límites circunscritos y que no constituyen un peligro en el aula. Neill, Sean y Chris Caswell. (2005). *La Expresión no verbal en el profesorado*. Barcelona: Octaedro, pp 80-81.

2. En general, existe predominio del discurso del profesor, quien utiliza en su discurso más tiempo de la clase que los estudiantes.
3. Las rutinas discursivas que mayormente se presentan en ambos contextos, obedecen al patrón estructural IRF/IRE y predominio de preguntas de demostración.
4. No existe congruencia entre las rutinas discursivas encontradas y el método comunicativo que declaran usar las instituciones para la enseñanza de la lengua extranjera.
5. Los profesores de inglés usan la lengua meta para dirigirse a los alumnos. Los profesores de español utilizan más inglés que español en su discurso.
6. Se lleva a cabo la co-construcción del diálogo en el aula de lengua extranjera. En el caso de las preguntas generadoras, sí se cumple el objetivo de éstas, ya que el estudiante, apoyado por los indicios y pistas que da el profesor, llega a la construcción esperada.
7. Las conductas de desafío se manifiestan con desorden, inquietud, gestos, por parte de los estudiantes.
8. No existen diferencias significativas en la conducta no verbal de los profesores de lengua extranjera en ambos contextos.

Objetivos de la investigación:

1. Localizar y explicitar las diferencias y coincidencias de la interacción discursiva llevada a cabo en un salón de clase por medio del análisis de

- muestras orales, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera: inglés en México y español en los Estados Unidos.
2. Detectar, a partir del análisis BIAS, los patrones de uso de discurso, a fin de determinar si existe equilibrio en el uso del discurso de acuerdo al tiempo efectivo de la clase
 3. Clasificar las rutinas discursivas como centradas en la estructura o en la comunicación. De igual manera clasificar el tipo de preguntas que realiza el profesor como preguntas de demostración o referenciales.
 4. Contrastar las rutinas discursivas encontradas en la muestra con las rutinas discursivas típicas encontradas en un proceso comunicativo que serán a su vez, las que deberían estar presentes en el aula donde se utiliza el método comunicativo para la enseñanza de una lengua extranjera.
 5. Determinar si los maestros utilizan mayormente la lengua meta o la lengua materna en sus clases de lengua extranjera.
 6. Distinguir el acto de habla de preguntar, específicamente las preguntas generadoras realizadas por el profesor a partir de las transliteraciones de la muestra, y analizar la manera en que se lleva a cabo la co-construcción del diálogo para determinar la eficacia de dichas preguntas.
 7. Llevar a cabo un análisis de la comunicación no verbal, fundamentándose en autores reconocidos, con la finalidad de identificar las conductas desafiantes de los estudiantes.

8. Realizar un análisis a las conductas no verbales de los profesores de lengua extranjera en el aula en ambos contextos, con la finalidad de encontrar semejanzas y diferencias entre estas conductas.

Lógica de exposición de la investigación

Este trabajo de investigación se presenta en cinco capítulos, más la introducción, las conclusiones y los anexos.

Los primeros cuatro capítulos abordan cuatro perspectivas del análisis de la interacción en el aula. El capítulo 5 enmarca los estudios efectuados a través de un análisis del contexto social y cultural, en donde la interacción discursiva se produce. Se constituye entonces en el macrocosmos en el que se inserta el objeto de estudio, en donde se analiza desde el macrocosmos cultural hasta las dinámicas de poder en los procesos de interacción en las aulas.

El capítulo 1, titulado 'Una mirada a la interacción del discurso en el aula', se inicia presentando consideraciones generales que describen los procesos de interacción discursiva en las aulas. Después de analizar diferentes metodologías, revisarlas y seleccionar las que fuesen pertinentes para realizar una descripción de los procesos de interacción llevados a cabo, se decidió utilizar el método BIAS, *Brown Interaction Analysis System*, ya que resultó ser el que nos proporcionaría una radiografía de los procesos de interacción discursiva en el aula, obteniendo a partir del mismo la información necesaria que nos permite tener una idea clara de quién habla en la clase, cuánto tiempo lo hace y qué función desarrolla a través de su

discurso. Se utilizan con este propósito los ocho videos de las clases, con sus respectivas transliteraciones, unas plantillas en el programa Excel, que permiten registrar las diferentes operaciones discursivas llevadas a cabo en cada clase de lengua extranjera, y un cronómetro para medir tiempos. Por medio de este capítulo, el lector se puede dar una idea general de cómo se distribuye el uso del tiempo en la clase, quién habla más y qué función lleva a cabo por medio de sus interacciones discursivas. Además se localizan tendencias, diferencias, similitudes, tomando en cuenta variables como el nivel del curso, la nacionalidad del profesor y la lengua que se enseña.

A través del capítulo 2 de esta tesis, titulado ‘Una aproximación crítica a las rutinas discursivas en la enseñanza de una lengua extranjera’, se realiza una revisión de diferentes metodologías que han sido empeladas para enseñar lenguas extranjeras a través del tiempo, como preámbulo para la descripción de la enseñanza comunicativa de lenguas. Se acentúa el examen de esta metodología comunicativa, en cuanto las instituciones cuyas sesiones se vieron involucradas en este estudio, afirman que es la metodología que utilizan en sus cursos de lengua extranjera. Con la finalidad de localizar la coherencia entre los postulados de la metodología comunicativa para la enseñanza de lenguas y las rutinas discursivas empleadas en sus interacciones, se realiza un análisis puntual del tipo de discurso empleado. Se parte de las observaciones hechas por Nunan y Kumaravadivelu (en Seedhouse, 2004, p.67), que en los últimos años muestran clases de lengua extranjera con un predominio de rutinas discursivas estructurales y preguntas de

demostración, y la casi ausencia de rutinas comunicativas, donde los aprendientes utilicen el idioma de forma creativa.

En el capítulo 3 de la investigación, llamado ‘La co-construcción dialógica en el aula de lengua extranjera’, se toma la noción de diálogo de Bajtín (1981) y el modelo de comunicación de Arundale (1999), para realizar un análisis de la co-construcción del diálogo en el aula, tomando además como base la teoría de los actos de habla de Austin y Searle (1962-2001), específicamente dirigida al acto de habla de preguntar, con las preguntas generadoras que realiza el profesor. Se presentan diferentes escenarios de cómo el profesor utiliza las preguntas generadoras en el proceso de enseñanza de la lengua extranjera, y cómo los estudiantes co-construyen el diálogo a partir de estas interrogaciones.

En esta investigación se considera que un puntual estudio de la comunicación se establece no solamente revisando los medios verbales, sino también a partir del estudio de movimientos, gestos, distancias, entonaciones, que cumplen con una función expresiva y muchas veces convencional y propia de una cultura. Resulta pertinente analizar las conductas no verbales con la finalidad de complementar el estudio de la interacción discursiva. Dicho estudio se presenta en el capítulo 4 de esta tesis que se titula ‘La comunicación no verbal en el aula’. Los análisis realizados parten de las posturas teóricas de Halliday (1975), Hodge (1988), Pierce (1931), Guiraud (1972), siguiendo además las de Knapp (1980-2006), Neill y Kaswell (2005), a partir de las que se revisan la distribución de espacios en el aula, así como las conductas no verbales de los estudiantes que pudieran significar un

desafío al profesor, y las demostraciones no verbales del profesor que den cuenta de la motivación que lo impulsa, las respuestas que ofrece a los desafíos, etcétera.

Para finalizar esta tesis, en el capítulo 5 titulado 'El contexto sociocultural del discurso', se retoman los análisis llevados a cabo, y se describe el macrocosmos donde se inserta la interacción en el aula. Se presentan los aspectos culturales que enmarcan el estudio, así como las posturas fundamentadas en Teun van Dijk (1983-2003), acerca de la importancia del contexto en los estudios de análisis del discurso. Se retoman las ideas de Foucault (1971-1991), acerca de las instituciones y el discurso institucional, así como los rituales discursivos localizados en instituciones como las educativas. Para cerrar el capítulo, se presentan las teorías de Bourdieu (1997-1982), Foucault (1977-1991) y Popkewitz (1998), que fundamentan las nociones de capital cultural, poder simbólico, relaciones de poder y el poder en el aula, que es ejercido por los profesores de diferentes maneras. A partir de la revisión del corpus se presentan ejemplos de lo que se ha localizado en las clases de las aulas analizadas.

Aportaciones y limitantes de la investigación

Se admiten como limitantes las siguientes debilidades:

- Hay que reconocer que el video en sitio, es decir, en el aula de lengua extranjera, pudiera alterar la espontaneidad de la interacción, sin embargo se trató de mimetizarse con todo y cámara, y de producir el menor 'ruido' posible en las aulas analizadas.

- Se utiliza la versión transliterada de las clases, lo que pudiera limitar la riqueza del discurso oral en las aulas, al no revisar los elementos paralingüísticos, tan significativos en el estudio del discurso.
- El estudio semiótico se realiza a través de la imagen que se toma de los videos. Pudiera limitar los resultados el hecho de que se realiza una sola toma y en ocasiones se limitan algunos puntos del salón de clase.
- Este estudio no considera una revisión doble, es decir, no regresa con los participantes para investigar en qué medida lo interpretado en la tesis se acerca a la realidad que ellos experimentan. Sin embargo, a futuro se planea realizar esta verificación.

Y, al lado de estas limitantes, a continuación se consideran algunas aportaciones de este trabajo:

- Se presentan resultados que describen, bajo la perspectiva de diferentes disciplinas, la interacción discursiva que ocurre en el aula de lengua extranjera. Estos enfoques transdisciplinarios permiten ampliar las descripciones que hasta ahora se han presentado y favorecen la elaboración de interpretaciones al respecto.
- Se ofrecen datos comparativos que proyectan un contraste entre los contextos discursivos de enseñanza de lenguas extranjeras en Estados Unidos y en México.

- Se realizan contrastes inter-disciplinarios, utilizando conceptos de didáctica de la lengua extranjera (metodologías) y de análisis del discurso (rutinas discursivas), por tanto innovadores y aportadores al área de conocimiento.
- Se estudia la co-construcción dialógica en el aula de lengua extranjera, presentando ejemplos concretos de este proceso, este hecho favorece el considerar el evento dialógico a partir del estudio de todos sus elementos.
- Se describen espacios y conductas no verbales, que invitan a la reflexión sobre su incidencia en el desarrollo de la clase, ya que se encuentra una relación muy cercana entre estas conductas y el tipo de clase descrita según los análisis anteriores.

*"Where there is no interaction, but only
action and reaction, there can be no communication"*
Ann Malamah-Thomas

Capítulo 1

UNA MIRADA A LA INTERACCIÓN DEL DISCURSO EN EL AULA

La comunicación humana llena diferentes objetivos en los niveles personal y social. Comunicamos información, ideas, creencias, emociones, sentimientos y actitudes a otras personas en nuestras interacciones diarias, por medio de construcciones en diversos contextos, donde empleamos el lenguaje apropiado y realizamos actividades verbales y no verbales para asegurar solidaridad, armonía y cooperación –o para expresar desacuerdo o tristeza, entre otras cosas. La adquisición de las habilidades de comunicación en la lengua materna es un proceso que se prolonga y se perfecciona a lo largo de la vida, los aspectos básicos se adquieren en los primeros años del ser humano. Cuando se aprende una segunda lengua, tenemos que añadir, o reajustar las estrategias de lengua materna que ya poseemos de acuerdo a la nueva lengua y cultura.

Cuando el lenguaje se utiliza para comunicarse, los co-participantes típicamente emplean sus habilidades, una o varias simultáneamente: escuchan, leen, hablan o escriben. Cambian de rol rápidamente, por ejemplo, de ser escuchas pasan a hablantes o están inmersos en alguna tarea que requiere utilizar simultáneamente sus habilidades: por ejemplo escuchar y escribir, tomando notas. La lengua producida interactivamente por tales co-participantes es el discurso (el lenguaje en uso).

En una clase de lengua extranjera, como es el caso que nos ocupa en esta investigación, la interacción la encontramos en ambas formas: verbal y no verbal. La experiencia de aprender una lengua extranjera nos ha enseñado que la interacción verbal la efectuamos por medio del discurso oral o escrito, mientras que en la interacción no verbal intervienen aspectos como las señales que enviamos con nuestro cuerpo: gestos, mímica; la entonación que imprimimos en nuestras emisiones, que muchas veces nos dicen más que la emisión misma; las distancias, distribuciones de espacios, artefactos que nos rodean, los que utilizamos en nuestro arreglo personal, etc.

Aprender a comunicarse, señala Kramsch (1991), es adquirir el conocimiento de las convenciones que rigen los procesos de comunicación. En estas convenciones se considera como factor importante, el grupo cultural donde se desarrolla la interacción discursiva. Además, vale la pena recordar a Halliday (1973) cuando se refiere a las tres funciones del lenguaje implícitas en los procesos de comunicación: el sistema textual, compuesto por los sistemas gramaticales, fonéticos, léxicos; el sistema interpersonal, formado por reglas pragmáticas que rigen las interacciones, tipos de intercambio, secuencia de actos de habla, reglas e inferencias conversacionales; y el sistema ideacional, que comprende las reglas semánticas del discurso.

Si se pretende aprender una lengua, existe la necesidad de que el maestro proporcione espacios suficientes a los estudiantes para que usen el lenguaje meta, que lo practiquen, tanto en la clase como fuera de ésta. Richards ha señalado que al aprender una lengua extranjera, se requiere una considerable cantidad de tiempo en el proceso de interacción (1994, p.138). Estos procesos de interacción, tal como lo ha

señalado este autor, se efectúan entre el maestro y los alumnos y entre los alumnos mismos, la mayor parte del tiempo, aunque en ocasiones intervienen personas externas al aula. Parte de la función y creatividad del maestro, consiste precisamente en proveer al estudiante del tiempo y de las formas, por medio de actividades pertinentes, para que sea capaz de comunicarse en la lengua meta. Sin embargo, en un gran número de aulas de lengua extranjera, es notoria la gran participación de los maestros y la ausencia considerable de intervenciones de los estudiantes en clase (Sprinthall, 1997).

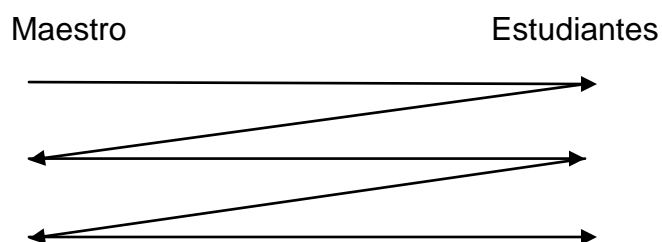
Celce-murcia (2001), de acuerdo al tipo de interacción dominante en el aula, considera salones de clase dominados por el maestro, donde éste pasa la mayor parte del tiempo hablando y la participación de los estudiantes es muy limitada. Define además los salones de clase centrados en el profesor, donde sí hay algunas actividades que han de realizar los alumnos, pero siempre son planteadas y controladas por el profesor mismo. Finalmente, el salón de clase centrado en el estudiante, donde los alumnos tienen la oportunidad de una participación más activa, además de tener la oportunidad de dirigir y desarrollar algunas de las actividades e interactuar entre ellos, mientras el maestro cumple un rol de facilitador.

Lo que resulta evidente es que las clases de lengua extranjera se basan en un plan de clase que muchas veces depende del maestro, aunque en otras ocasiones se refleja claramente la filosofía y política de la institución donde estas clases se desarrollan. El plan de clase describe los pasos que el profesor considera pertinente realizar durante una sesión y constituye una pieza principal para que el aprendizaje y desarrollo de competencias en el estudiante se lleven a cabo.

Según lo describe Ann Malamah Thomas, “tener el plan de clase es sólo el principio” (1987, p.36) ya que una vez puesto en práctica, se espera una reacción de los estudiantes. En los enfoques actuales centrados en el aprendizaje, es importante que el profesor planee actividades donde dé espacio a los estudiantes para que éstos construyan y desarrollen sus competencias y, por medio de las actividades planteadas en el aula, sean capaces de crear patrones de interacción discursiva donde los estudiantes sean pieza clave. El maestro hace que los estudiantes repitan, practiquen, los organiza para juego de roles, en actividades comunicativas y los estudiantes reaccionan ante esta planeación de diferentes maneras: cometen errores, siguen las instrucciones del profesor, interactúan y, en ocasiones no demuestran ninguna reacción ante la planeación del maestro. El maestro, a su vez, reacciona ante todos estos eventos en el aula.

Sin embargo la interacción es más que una simple reacción. La interacción significa “actuar recíprocamente, actuar sobre el otro” (Malamah-Thomas, 1987, p.7) La interacción en una clase pudiera representarse de la manera siguiente:

Figura 1.1 La Interacción en el aula de lengua extranjera



Malamah-Thomas, 1987, p.7

La figura nos muestra que el maestro actúa sobre los estudiantes, y que la reacción de éstos modifica la siguiente acción del profesor. La reacción de los alumnos representa una acción sobre el maestro, y en general podemos observar un patrón de

influencia mutua y ajuste en la interacción en el aula, donde, sin duda, los protagonistas principales son el profesor y sus alumnos.

1.1 La naturaleza interactiva del discurso.

“El discurso es una forma de acción y no solamente una representación del mundo”, afirma Maingueneau (2007, p. 31) Los actos de habla propuestos en los años sesenta por Austin y Searle (1962) apoyan esta aseveración, ya que ellos mostraron que las enunciaciones constituyen un acto que de alguna manera modifica una situación. La actividad discursiva se realiza en interacción y considera dos participantes que en los enunciados se presentan por medio de los pronombres YO-TÚ. La manifestación más evidente de la interacción es la oral, donde los participantes coordinan sus enunciaciones, participan en función de la actitud del otro y perciben inmediatamente el efecto que sus palabras han tenido en el participante. La conversación es un claro ejemplo de este tipo de interacción.

Además de la conversación, existen diversas formas de interacción discursiva. Maingueneau (2007) aclara que no hay que confundir la interactividad fundamental del discurso con la interacción oral. Toda enunciación, nos dice el autor francés, aún producida sin la presencia de un destinatario, constituye una interactividad, y un intercambio explícito o implícito con otros participantes, virtuales o reales, siempre supone la presencia de otra instancia hacia quien se dirige la enunciación. Tomando en cuenta estas características, la conversación no es considerada entonces como el discurso por excelencia, sino como una manera de manifestarlo, sin duda la más importante.

Bajtín establece que “la interacción verbal es la realidad fundamental del lenguaje” (citado por Kerbrat-Orecchioni, 2006, p.17) sin duda, el autor se refiere a un intercambio comunicativo en donde los interactuantes ejercen influencias mutuas unos con otros, por lo que es pertinente añadir el comentario de Kerbrat en cuanto que “hablar es intercambiar, intercambiar intercambiando” (2006, p.17). Desde esta perspectiva se considera el intercambio comunicativo como un acto donde se comprometen al menos dos partes, quienes producen señales del compromiso mutuo, recurriendo a diversos procedimientos de validación interlocutoria.

El proceso de comunicación, desde una perspectiva interactiva, implica:

- Las frases de emisión y de recepción se llevan a cabo de acuerdo con una determinación mutua entre los participantes.
- Estas determinaciones mutuas se llevan a cabo de manera más bien sucesiva que simultánea.
- El receptor debe de considerarse ejerciendo un rol activo, al igual que el emisor, aunque su trabajo sea cognitivo al decodificar el mensaje enviado por el emisor.
- Se debe admitir además, que la clave o código que permite efectuar las operaciones de codificación y decodificación de un mensaje, se construye en el curso de la interacción (Kerbrat-Orecchioni, 2006, pp. 25-29).

En el aula de lengua extranjera, las interacciones se llevan a cabo entre los mismos alumnos, alumnos-profesor, e incluso en ocasiones con externos que llegan al salón de clase. Cabe destacar la importancia que representa la determinación mutua a la comprensión del mensaje que, en una lengua extranjera, implica una tarea adicional por tratarse de otro código. En otras palabras, si la interacción es de fundamental

importancia en una clase, lo es aún más cuando se trata de aprender una lengua distinta a la materna.

Este estudio se centra precisamente en describir los patrones de interacción discursiva que se registran en las aulas que constituyen el universo de investigación. A partir de los hallazgos, será posible concluir de qué tipo de aula se trata, y si hay congruencia con la metodología comunicativa que se utiliza en las clases de español e inglés como lenguas extranjeras, de acuerdo al patrón de interacción encontrado.

1.2 Diferentes metodologías usadas para investigar la interacción discursiva en el aula.

Con la finalidad de encontrar una metodología de análisis pertinente que resultara adecuada al objeto de estudio y que arrojara datos significativos que describieran el tipo de interacción que se lleva a cabo en cada una de las aulas que componen la muestra de este trabajo, y con el fin de determinar qué tipo de aula de lengua extranjera representa cada una de las clases documentadas, se procedió a realizar una investigación bibliográfica acerca de las principales metodologías usadas para analizar la interacción discursiva en aulas de lengua extranjera. Entre las metodologías que se revisaron, incluimos las que se describen a continuación:

Bowers desarrolló un instrumento de análisis de interacción llamado *Bower's Categories of Verbal Behavior in the Language Classroom* (1980), donde identifica, a partir observaciones en el salón de clase donde se enseña una lengua extranjera, siete categorías que se “mueven” dentro de una sesión de clase, siendo ese “movimiento” la unidad más pequeña en su particular sistema de descripción.

Las categorías utilizadas distinguen entre: el lenguaje utilizado directamente en relación con la enseñanza –aprendizaje; y el lenguaje utilizado para propósitos sociales u organizativos (aunque aún hay algunas áreas sin cubrir)

Responder: cualquier acto directamente buscado por la emisión de otro hablante, tal como responder a una pregunta.

Socializar: cualquier acto que no contribuye directamente a una tarea relacionada con la enseñanza-aprendizaje, sino en su lugar a establecer o mantener relaciones interpersonales.

Organizar: acto que ayuda a estructurar la tarea de aprendizaje o el medio ambiente del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dirigir: acto que requiere una actividad no verbal como parte integral de la tarea de enseñanza-aprendizaje.

Presentar: acto donde se emite información de relevancia directa a la tarea de aprendizaje.

Evaluar: cualquier acto que califica otro acto verbal positiva o negativamente.

Generar (*elicit*): acto designado a producir una respuesta verbal en otro hablante.

Para realizar este análisis, se utiliza la transcripción de la clase y se codifica cada emisión (*utterance*) de acuerdo a las categorías descritas anteriormente, se agrega además una nota especificando si ocurre en la LM (lengua materna) o en la LE (lengua extranjera), El autor nos presenta el siguiente ejemplo:

T:	Yes, right. The homework was well done.	Evaluating (LE)
	Now, put it away. Put it away, we'll start something else.	Organizing (LE)
St	Por favor, maestro, or favor, no ha dado la respuesta del 10c	Eliciting (LM)
T:	10c, 10c. You're right, sorry. Small horse.	Responding (LE)
	The answer is small horse. Now, all books away	
	Look at me and listen carefully	Organizing (LE)

To the market, I went to the market

Presenting (LE)

Cuando la sesión completa se ha codificado de esta manera, se pueden calcular porcentajes en cada una de las categorías de Bowers y del uso de la lengua extranjera y de la lengua materna en clase. Es entonces que podemos construir el modelo que se ha desarrollado en la clase.

Otro acercamiento es el de Van Lier (1988). Este investigador identifica cuatro tipos de interacción en el aula. El primero lo denomina *menos orientado a tópicos, menos orientado a actividades*, donde localizaríamos la conversación típica de todos los días, menos estructurada, permitiendo la auto expresión. El tipo 2, *más orientado a tópicos, menos orientado a actividades* es típico cuando el profesor proporciona instrucciones o en alguna conferencia, hay una interacción en un solo sentido e involucra muy poco el intercambio de ideas u opiniones. Su tercera categoría, *más orientado a tópicos, más orientado a actividades*, sucede cuando se tiene que intercambiar información específica y predeterminada, como en una historia, chiste o entrevista. La categoría final *menos orientada a tópicos, más orientada a actividades*, se encuentra en ejercicios, trabajo en parejas y actividades que tienen procedimientos específicos.

Esta clasificación que hace Van Lier muestra los patrones típicos que ocurren en un salón de clase. Es además un intento para relacionar el uso del lenguaje a actividades, relaciona entonces la actividad en el aula con el tipo de lenguaje usado.

Para realizar el análisis, se utilizan las transcripciones de sesiones de clase y se realiza la clasificación de acuerdo a las categorías antes descritas. Se puede graficar,

obtener porcentajes y tener una clara idea de los patrones de interacción encontrados en el aula.

En 1985, Johnson realiza también un análisis del discurso en el salón de clase, donde utiliza las transcripciones del aula para ilustrar la relación entre propósito pedagógico y patrones de interacción, identificando ambas, tareas con estructura académica y tareas con estructura social. Johnson, al igual que Kumaravadivelu (1999) consideran la influencia de los antecedentes educativos, culturales y lingüísticos de profesor y estudiantes. Encuentra la relación entre el propósito pedagógico y el uso del lenguaje para ilustrar cómo el uso del lenguaje de los maestros pudiera controlar subsecuentes patrones de comunicación: “los patrones de comunicación en el aula dependen ampliamente de cómo los maestros usan el lenguaje para controlar la estructura y contenido de los eventos en el salón de clase” (Walsh, 2006, p.58)

La estructura de la tarea académica en la interacción explica cómo se organiza la materia (en este caso inglés o español), al mismo tiempo, la estructura de la participación social es tomada en cuenta para encontrar los derechos y responsabilidades que determinan la forma de la interacción (Walsh, 2006). Los estudiantes necesitan comprender perfectamente el discurso en el aula para jugar un rol adecuado en la interacción. Este análisis destacaría la habilidad del profesor para ‘moverse’ de una modalidad a otra, dando señales claras que permitan que el estudiante siga el discurso con propósitos académicos o sociales ya que este hecho determina en gran medida el aprendizaje llevado a cabo.

Otro acercamiento se realiza considerando los turnos y la secuencia del habla. Seedhouse (2004) caracteriza cuatro tipos de salones de clase:

- Contextos de forma y precisión, donde el enfoque se localiza en la forma lingüística y la precisión y el propósito pedagógico del profesor es obtener de los estudiantes una serie de formas (estructuras) para evaluarlas. Los turnos y la secuencia están muy controladas por el profesor.
- Contextos de significado y fluidez, donde el propósito del profesor es maximizar la interacción dentro del salón de clase y maximizar el potencial de aprendizaje del contexto áulico. El enfoque se localiza en la fluidez, más que en la precisión y a los participantes se les anima a expresar sus sentimientos y emociones personales. Los turnos y el manejo de tópicos no son tan estructurados, hay más libertad en los estudiantes para seleccionar y, en general, hay más espacio para interactuar.
- Contextos orientados a la tarea, donde los estudiantes se comunican unos con otros con el propósito de completar una actividad principalmente utilizando lenguaje transaccional. Contexto procedimental, donde el propósito del profesor es 'preparar algo', instruir o establecer algún procedimiento para un trabajo en proceso. Típicamente no hay turnos y este contexto se caracteriza por intervenciones largas del profesor y silencio de parte de los estudiantes (Seedhouse, 2004).

Utiliza las transcripciones de la interacción en el aula para caracterizar la secuencia en los contextos antes mencionados.

Por otro lado, el mencionado autor realiza una comparación de dos perspectivas de la interacción en el salón de clases donde se enseña una lengua extranjera: la del análisis del discurso y la del análisis conversacional. En cuanto a la perspectiva de análisis del discurso, toma en cuenta el análisis de las secuencias discursivas típicas IRF/IRE (*initiation, response, feedback/initiation/response, evaluation*) y usando un ejemplo sencillo, este análisis se expresaría de la manera siguiente:

- 1 T: Vin, have you ever been to the movies? What is your favorite movie?
- 2 L: big.
- 3 T: big, OK, that's a good movie, that was about a little boy inside a big man, wasn't it?
- 4 L: yeah, boy get surprise all the time.
- 5 T: yes, he was surprised, wasn't he? Usually little boys don't do the things that men do, do they?
- 6 L: no, little boy no drink.
- 7 T: that's right, little boys don't drink. (Seedhouse 2004, p.59)

De acuerdo a Seedhouse (2004), esta interacción típica de un salón de clase donde se enseña inglés, puede codificarse, siguiendo el esquema IRF/IRE de la siguiente manera:

Línea 1: iniciación, línea 2: respuesta, línea 3: *feedback* e iniciación, línea 4: respuesta, línea 5: *feedback* e iniciación, línea 6: respuesta y línea 7 *feedback* o seguimiento. Este es un análisis simple, completo y típico de una interacción típica de una clase centrada en la precisión, que algunos autores que privilegian el constructivismo y el enfoque comunicativo, han criticado ampliamente (Nunan, 1988) porque está dominado por el profesor, carece de autenticidad y se clasifica lejos de lo comunicativo.

Por otro lado, si esta misma interacción se analiza desde el punto de vista del CA, Análisis Conversacional, notaríamos una gran diferencia. Seedhouse (2004) en este

análisis considera: turnos, organización secuencial, reparación y tópico; y además, hace notar cómo el aprendiente (L, *learner*) es capaz de introducir un subtópico. En la línea 1 se introduce el cine como tópico y da el turno al estudiante quien, en la línea 2, da una breve respuesta apropiada para el turno, en la línea 3, el profesor cambia ligeramente el tema, de cine en general a *Big*, la película específicamente que había sido nombrada por el alumno, haciendo a la vez un pequeño resumen de la misma ‘un niño dentro de un hombre grande’ y una pregunta para corroborar que devuelve el turno al alumno. La pregunta para corroborar hace que el alumno confirme el resumen que hizo el profesor de la película. L además desarrolla el subtópico con una oración que, aunque es lingüísticamente incorrecta, transmite el mensaje y la nueva información. El maestro corrige la nueva información (repara) y desarrolla un nuevo subtópico que termina de nuevo con una pregunta para corroborar, cediendo el turno al estudiante quien agrega nueva información (línea 6) que finalmente es evaluada por el profesor (línea 7).

El DA, análisis del discurso, fue creado para analizar interacción en salones de clase donde se usa una lengua materna y fue transferido a salones donde se usa una lengua extranjera y, en este caso, el lenguaje adquiere dos roles diferentes: como materia de estudio y como medio de instrucción. Es por este doble rol quizás que se dificulta describir el lenguaje (Willis, citado en Seedhouse, 2004).

El análisis de la interacción verbal describe el uso e intercambios discursivos que se llevan a cabo en el salón de clase. Un método relativamente simple realizado con este propósito es el *Brown's Interaction Analysis System (BIAS)* (Brown, 1975), que no

solamente se utiliza en el aula donde se enseña una lengua extranjera, sino que perfectamente se adapta a este contexto.

A través del análisis de interacción verbal entre maestro y estudiantes se obtienen patrones de la interacción que ocurre durante la clase.

El mismo Brown, en su libro *Microteaching: a programme for teaching skills* (1975), en donde propone esta metodología, explica las categorías por él mismo propuestas en el análisis:

TL Teacher lectures	El maestro como conferencista, además describe, explica, narra, dirige.
TQ Teacher questions	El maestro pregunta sobre un contenido o procedimiento. Dicha pregunta deberá ser contestada por los alumnos.
TR Teacher responds	El maestro responde alguna pregunta, acepta sentimientos de los alumnos, felicita, anima, hace bromas con los alumnos. Acepta o usa las ideas de los alumnos, construye sobre las respuestas de sus estudiantes.
PR Pupils respond	Los alumnos contestan directamente a las preguntas e instrucciones del maestro.
PV Pupils volunteer	Los alumnos voluntariamente presentan información, comentarios o preguntas.
S silence	Pausas cortas de silencio en la clase.
X unclassifiable	Confusión en la comunicación. Periodos no comprensibles. Otro tipo de actividades en clase, trabajo en el pizarrón, o con otros materiales, sin emisiones de maestro o alumnos.
Nota del autor	El sistema fue diseñado para usarse durante intercambios verbales. Resultaría en una pérdida de tiempo el intentar usarlo en actividades como exámenes, ejercicios de copiado, largos periodos de trabajo individual, juego de roles.

Brown, 1975, p. 67

Podría presentarse el caso en que el investigador dude entre alguna categoría, en especial casos que se presentan en la frontera PV/PR. Se aconseja discutir estas clasificaciones con colegas y establecer sus propios parámetros.

Para implementar el sistema BIAS, se utiliza una tabla donde se incluyen las diferentes categorías antes descritas y se va marcando lo observado cada cinco segundos durante el periodo de observación. Se acostumbra incluir las categorías como referencia en el encabezado de la hoja. Una vez que una clase completa se haya registrado de esta manera, se puede construir una idea de cómo está constituida. Se pueden utilizar histogramas, gráficas de pay o tablas de distribución para visualizar la constitución de la clase. Ejemplos:

Tabla 1.1 Ejemplo de análisis BIAS

TL	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/										
TQ	/	/	/	/	/	/	/																
TR	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/									
SR	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/						
SV	/	/	/	/	/	/																	
S	/	/																					
X	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/				

Después se procede a graficar las frecuencias y a su interpretación. Este proceso requiere de inferencias, que se obtienen interpretando la información de las gráficas y complementando con observaciones de la clase misma.

Se obtiene el total de frecuencias de cada categoría y se calcula el porcentaje de frecuencias. Un análisis de diez minutos de clase nos dará una idea general del patrón

de interacción en esa aula. Para patrones más precisos, Brown recomienda analizar sesiones de clase más prolongadas. Las descripciones estadísticas se formalizan y se expresan en porcentajes. A partir de estos porcentajes se pueden obtener proporciones como preguntas del maestro/preguntas del alumno, conferencias del maestro/intervenciones de los alumnos, etcétera, siempre útiles en el análisis de los patrones de interacción discursiva en el aula.

El *Brown Interaction Analysis System*, BIAS, es un método de fácil aplicación, que nos presenta una clara idea de los patrones de interacción en el aula. Por estas características ha sido usado desde hace años con estos propósitos en innumerables investigaciones. En 1993, Laura Cerdán lo empleó en su estudio “Análisis de un fragmento de clase de catalán”. Entre otros estudios que reportan el uso de instrumento se localizaron en 1999: “*Social interaction and language use in Irish Primary School Curriculum*” de Brian Murphy, y “*Classroom Interaction in a Korean University English Class*” de Yvette Murdoch.

1.3 Análisis BIAS a la muestra

Con la finalidad de investigar cómo y por quién es utilizado el tiempo de la clase de lengua extranjera, y para tener información de primera mano que sirva para clasificar las clases según su perspectiva, como centradas en el profesor o en el estudiante, se utilizará el método BIAS. Esta metodología de análisis fue seleccionada de entre todas las analizadas, ya que es la que nos proporcionaría una radiografía de la interacción discursiva en el aula, describiendo quién habla, por qué tanto tiempo lo hace y qué función realiza con el lenguaje. El propósito de este análisis es realizar una primera

aproximación a la interacción discursiva en el aula, que nos muestre los patrones que cada clase presenta, por lo que el método BIAS coincide perfectamente bien con estos propósitos.

Se efectuó el análisis BIAS a los ocho videos que muestran las clases de lengua extranjera grabadas en México y en los Estados Unidos. Se utilizó un cronómetro para poder llevar a cabo con exactitud las mediciones de los intervalos en el estudio. Cada cinco segundos se revisó en el video la categoría BIAS que se llevaba a cabo, de acuerdo al listado de categorías propuestas por el autor del método. Se utilizaron matrices en Excel para marcar las categorías y, al final de la clase, se realizaron los análisis estadísticos para obtener porcentajes de cada una de las categorías. Los resultados nos muestran qué tipo de actividad predomina en el aula, quién la lleva a cabo, así como las categorías que menos aparecen en el aula en cuestión. Estos datos nos permiten hacer comparaciones entre las aulas, tomando en cuenta las diferentes variables presentes.¹

Las variables que se toman en cuenta para hacer las comparaciones son tres: el idioma, el nivel que se enseña y si el profesor hablante es nativo o no nativo de la lengua meta.

En primera instancia, se incluye una tabla que sintetiza los resultados obtenidos en el análisis BIAS, para posteriormente describir cada uno de los escenarios analizados y realizar comparaciones entre los hallazgos.

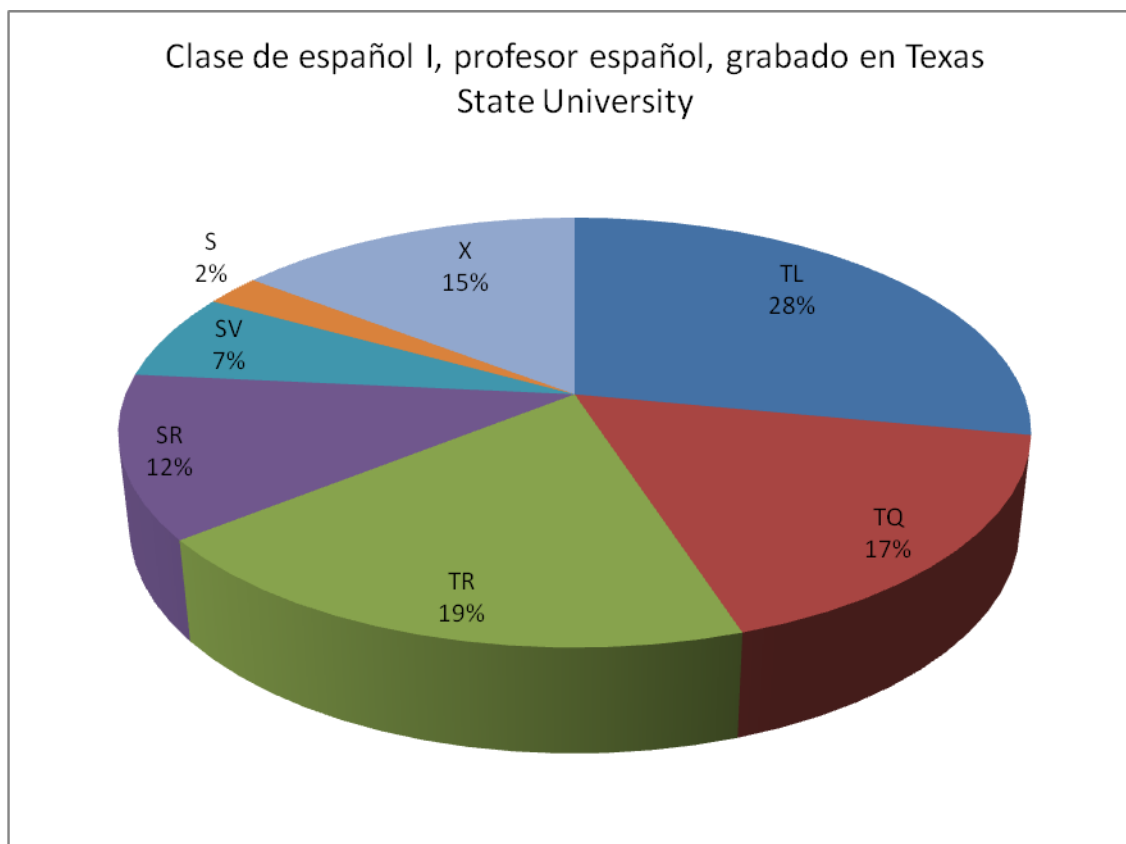
¹ Los análisis se localizan en el anexo 2

Tabla 1.2: Concentrado de resultados del análisis BIAS

Maestro	TL	TQ	TR	SR	SV	S	X
Español (español) I	28.03	16.95	19.3	12.25	6.52	2.35	14.6
Español (filipina) I	15.93	13.33	3.28	11.53	4.86	3.05	48.02
Español (texana) I	64.05	9.97	2.98	8.43	3.41	4.86	6.3
Español avanzado(salvad)	53.32	15.38	9.44	9.09	4.37	2.62	5.77
Inglés (mexicana) I	18.34	16.17	8.09	17.16	4.93	5.72	29.59
Inglés (británica) II	23.18	11	8.17	18.87	3.42	4.16	31.2
Inglés (mexicano) VII	9.32	10.57	19.89	19	17.92	2.33	10.97
Inglés (estadounidense) VII	27.22	2.84	3.78	3.78	3.78	2.65	55.95

A simple vista, es posible observar la diversidad en los hallazgos, donde cada aula se convierte en un pequeño universo con sus propios patrones de interacción discursiva, que van muy de la mano con la metodología y planeación de cada profesor. A continuación procedemos a analizar los datos obtenidos en cada aula y los patrones de interacción discursiva encontrados:

Español I, a cargo de un profesor español, hablante nativo de la lengua meta. En esta clase, encontramos la siguiente relación en la interacción discursiva, de acuerdo al análisis BIAS:

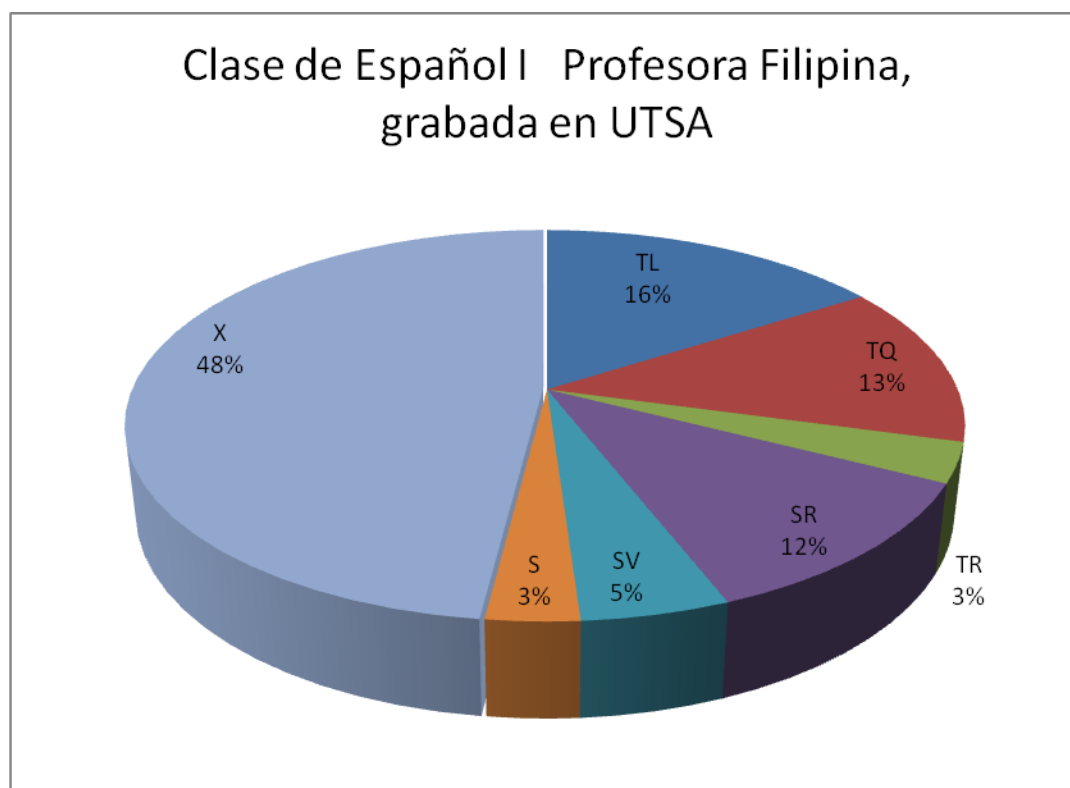
Gráfica 1.1. Resultados BIAS, español I TSU

Es evidente que el tiempo utilizado por el profesor, en su discurso en esta clase de español, es mucho mayor al empleado por los estudiantes en la clase. Mientras que el maestro, como conferencista dirigiéndose al grupo, preguntando o respondiendo (TL + TQ + TR), utiliza el 64% del tiempo efectivo de clase en su discurso, los estudiantes emplean el 19%, más otro 15% sin discurso, trabajando en alguna actividad que les asignó el profesor. Cabe señalar también, que muchas de las interacciones se llevan a cabo en inglés, la lengua materna de los estudiantes, por lo que se disminuye notablemente el tiempo efectivo de insumo en la lengua meta. Si volvemos a las clasificaciones propuestas por Cele-Murcia (2001) en cuanto a los salones de lengua extranjera, nos encontramos con un salón de clase de lengua extranjera dominado por el maestro, donde éste pasa hablando la mayor parte del tiempo. Cabe señalar se trata

de un grupo de estudiantes principiantes, en donde no se esperaría una producción considerable de estructuras en la lengua meta. Sin embargo, se considera que las oportunidades para la interacción son muy limitadas, no habiéndose presentado en esta sesión ninguna actividad en pares o equipos pequeños, en donde los estudiantes hubieran tenido la oportunidad de usar el español.

Ahora veamos otra aula donde se enseña español como lengua extranjera, esta vez con una maestra cuya lengua materna no es el español. La profesora es originaria de Filipinas y su curso es también de español I:

Gráfica 1. 2. Resultados BIAS, español I en UTSA

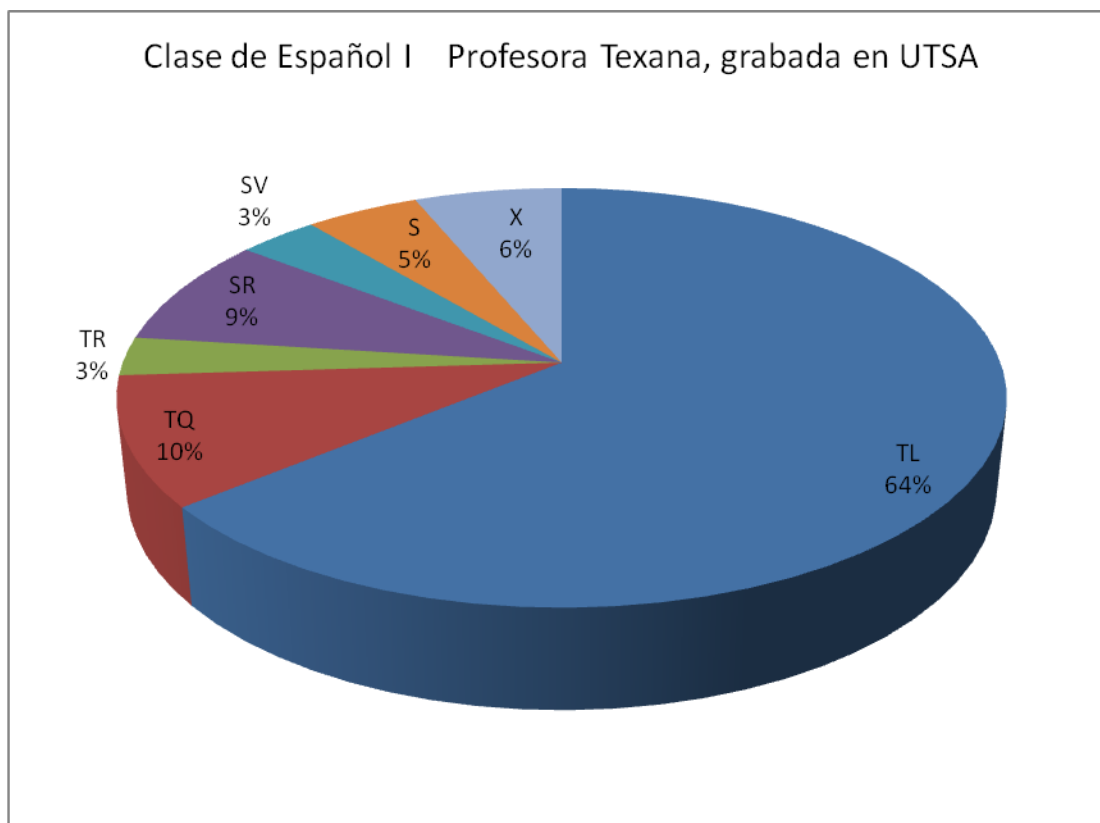


En esta clase, la maestra ocupa el 32% del tiempo en su discurso, exactamente la mitad de lo que el profesor español emplea en su clase. Aunque los estudiantes no

hacen mucho uso de la palabra, 17% del tiempo efectivo, sí emplean casi la mitad del tiempo en interacciones en duplas (en donde es muy probable que estuvieran usando el español), o en ejercicios por escrito, además del tiempo que se utiliza para presentar los videos o utilizar el internet con actividades propias del tema del día. En general, se trata de una clase por demás activa, llena de actividades, donde los alumnos practican la lengua meta. Esta clase es de nivel básico, aún así, la profesora presenta diversas actividades en donde los estudiantes usan el español.

También en la UTSA se registró otra clase de español I, donde por coincidencia, se trataron los mismos temas: vacaciones, clima, números ordinales. La maestra, en este caso, es una profesora texana de origen mexicano, quien enseña el español como lengua extranjera a los alumnos universitarios. Se encontraron los siguientes patrones de interacción discursiva, después de haber efectuado el análisis BIAS:

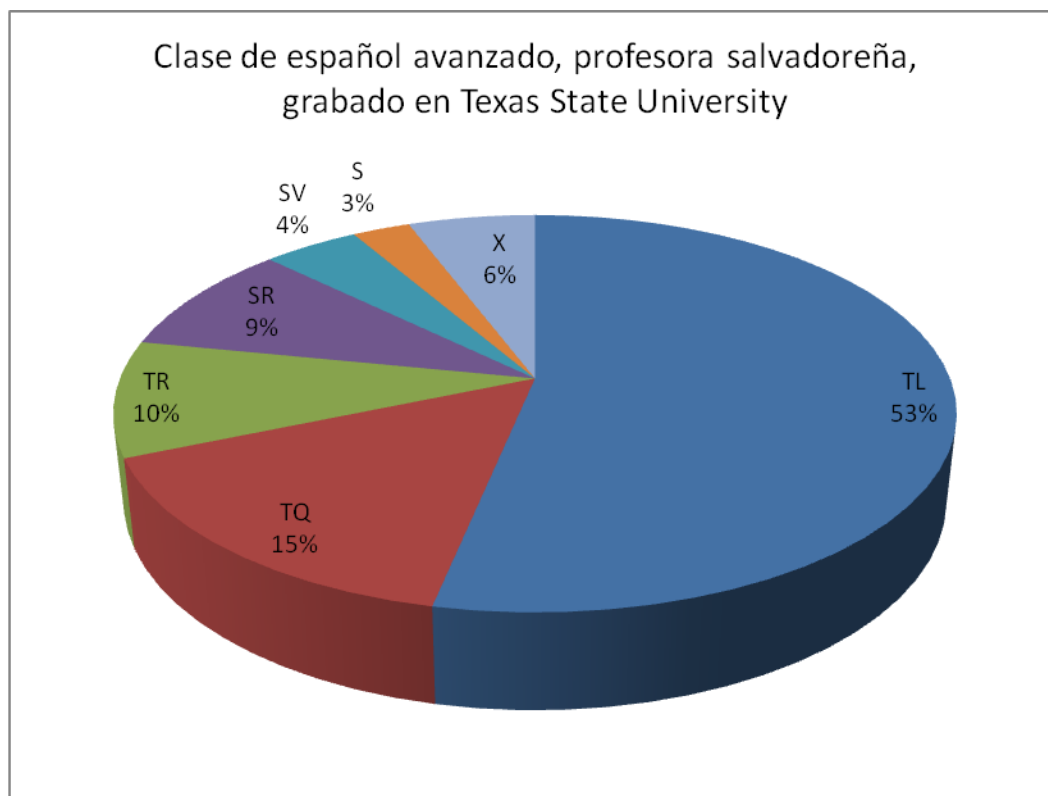
Gráfica 1.3. Resultados BIAS, español I en UTSA



En esta aula, la maestra utiliza el discurso la mayor parte del tiempo, entre sus presentaciones, preguntas y respuestas, habla un 77%, que claramente nos indica que es una clase dominada por el profesor. Los alumnos, entre sus intervenciones y las actividades que realizan, utilizan un 18% del tiempo efectivo en sus interacciones, de las cuales un 3% son participaciones voluntarias. En muchas de las participaciones, de los alumnos en esta clase, usan el inglés, pues se trata de traducciones o datos que proporcionan en esta lengua. El BIAS nos presenta claramente el monopolio que la profesora realiza con el tiempo efectivo de la clase, al permanecer hablando tres cuartas partes de la clase y limitando la participación de los estudiantes al mínimo.

En otra universidad, se grabó una clase de español avanzado, donde se trataba el tema del subjuntivo. La profesora habla español como lengua materna y es del Salvador. Veamos cómo se dan los patrones de interacción en el discurso:

Gráfica 1.4. Resultados BIAS, español avanzado en TSU

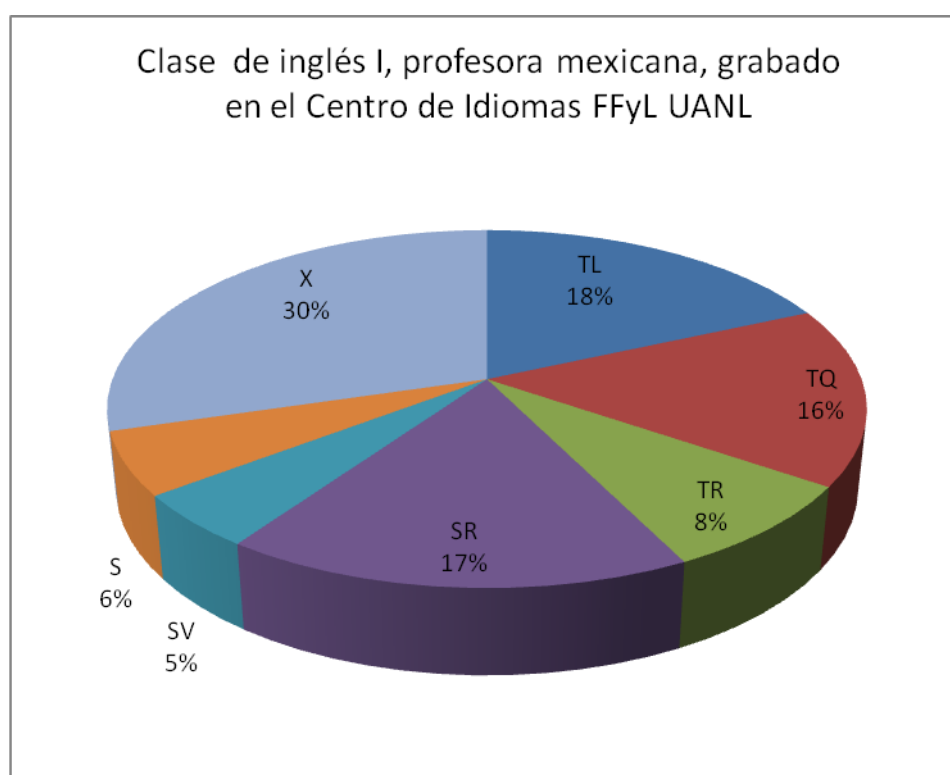


Evidentemente, los porcentajes nos indican que se trata de una clase dominada por la maestra, quien utiliza el 78% del tiempo efectivo de clase en su propio discurso. Ella habla, explica, da ejemplos, pregunta y responde la mayor parte del tiempo; dejando las intervenciones de los alumnos limitadas al 13% más un 6% del tiempo donde ellos realizan alguna actividad. Tratándose de una clase avanzada, es notoria la poca

interacción de los alumnos, quienes toman en esta clase un papel pasivo, escuchando a la maestra, quien en esta ocasión, tiene un rol activo en clase.

En cuanto a las clases de inglés en Nuevo León, también encontramos panoramas bastante diversos, tal como lo podemos constatar, observando los porcentajes que se muestran en la Gráfica 1.5. Veamos la clase de inglés I a cargo de una maestra mexicana. Las intervenciones discursivas se llevaron a cabo de la manera siguiente:

Gráfica 1.5. Resultados BIAS, inglés I en FFyL, UANL

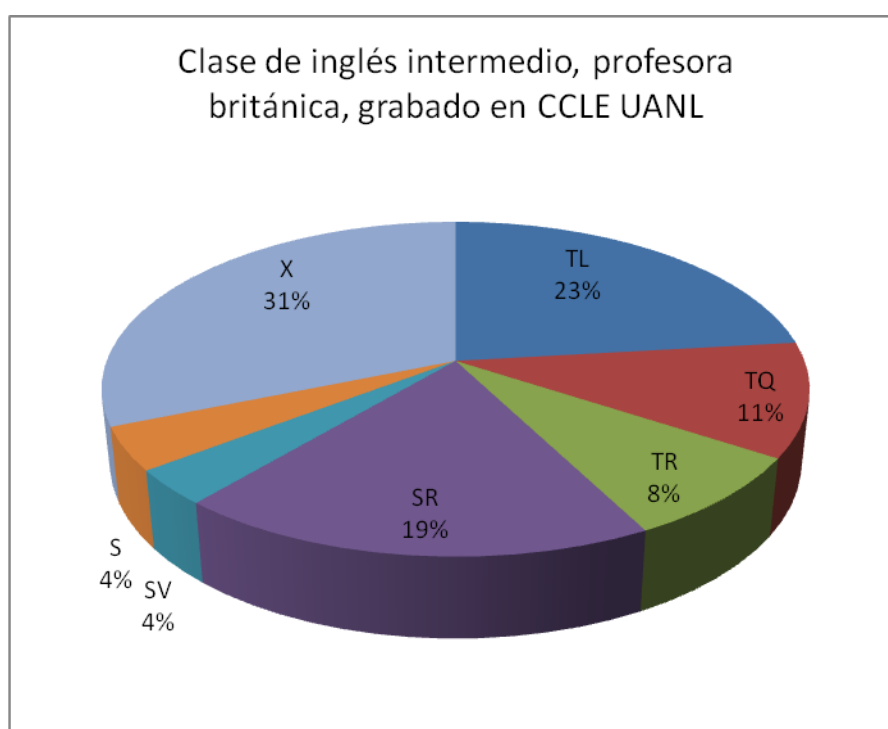


En esta clase, el tiempo empleado por la maestra fue de 42%, contemplando los lapsos en que ella explicaba o presentaba los ítemes lingüísticos, además cuando respondía preguntas hechas por los estudiantes, quienes a su vez emplearon un 22% en participaciones y un 30% en ver el video correspondiente a la clase de ese día, y una serie de actividades propuestas por la maestra, que llevaron a cabo de manera individual, en pares, equipos y en grupo entero, como fue el caso de un juego en el que

participaron todos los alumnos. Se trata de una clase que equilibra las intervenciones, una clase centrada en el estudiante donde el rol del profesor es claramente como facilitador, donde se realizan actividades, en las que los alumnos tienen una participación activa y emplean el inglés, aún tratándose de estudiantes principiantes.

A continuación se presenta el esquema de interacciones llevadas a cabo en una clase de inglés III, nivel intermedio, a cargo de una profesora británica:

Gráfica 1.6. Resultados BIAS, inglés intermedio, CCLE, UANL



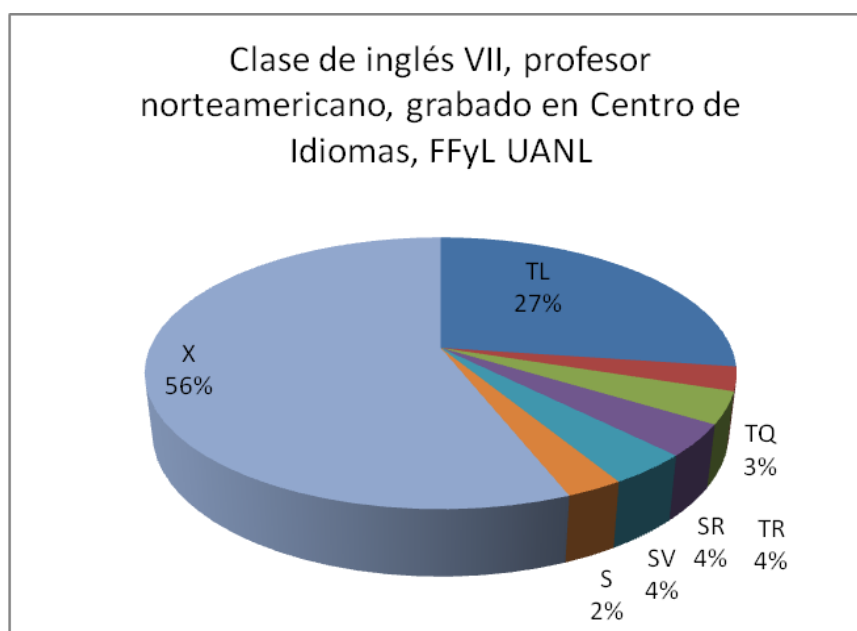
Nos encontramos de nuevo con una clase que presenta un equilibrio en sus interacciones, tanto participan estudiantes como la maestra. El tiempo efectivo de discurso de la maestra es de 42%, mientras que los alumnos utilizaron un 23% y un 31% en realizar actividades, generalmente en pares, pues se trata de un grupo muy pequeño, lo forman sólo 8 estudiantes. Se trata de un nivel intermedio en donde la

maestra que conduce la clase habla siempre en inglés, y los alumnos también usan la lengua meta para comunicarse y dar respuesta a los cuestionamientos de la profesora.

Por último, veamos los esquemas encontrados en dos clases de inglés como lengua extranjera grabados en el mismo Centro de Idiomas de la UANL, pero que presentan patrones de interacción discursiva muy diferentes.

La primera clase de este nivel analizada, es una clase de inglés que tiene un maestro estadounidense, y presenta la siguiente relación tiempo/discurso:

Gráfica 1.7. Resultados BIAS, inglés avanzado, FyL, UANL

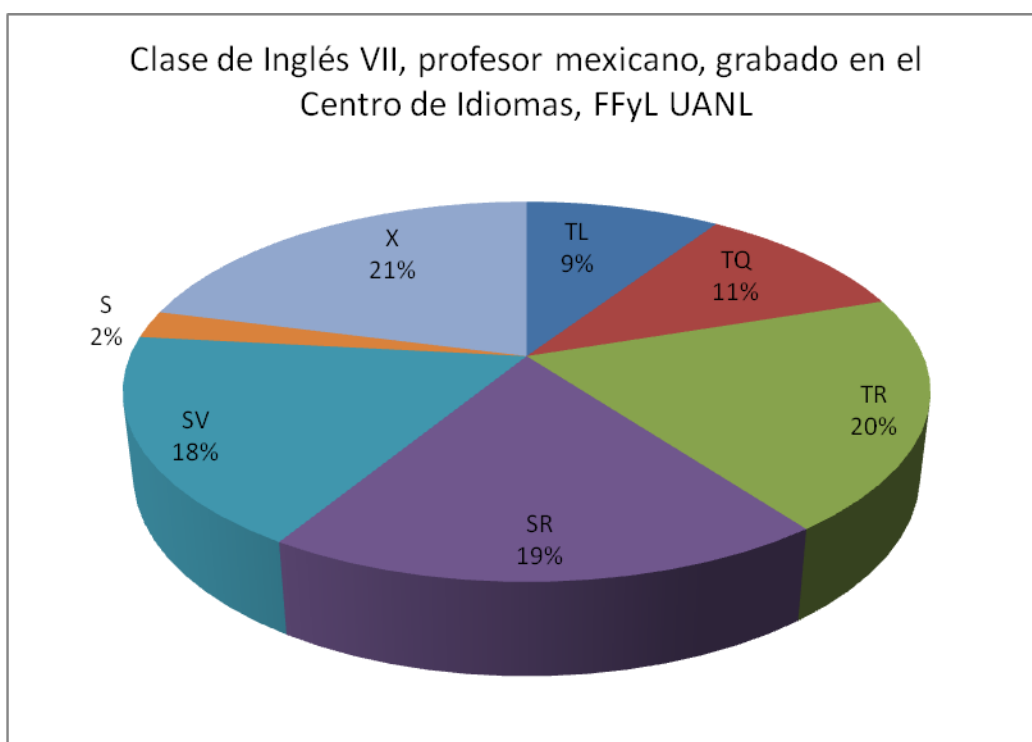


El profesor utiliza en su discurso, explicando, leyendo o preguntando, un total de 34% del tiempo efectivo de la clase, mientras que la participación de los estudiantes ocupa el 8% del tiempo efectivo. Cabe señalar que, de nuevo, nos encontramos frente a una clase que es dominada por el profesor y las actividades que plantea son estructurales en su mayoría y resueltas por los estudiantes, en silencio en sus asientos,

sin discurso, de manera individual, sin interacciones. Considerando que el enfoque de esta clase de inglés es comunicativo, y que se trata de un nivel avanzado, el patrón de interacción discursiva que debiera presentarse es muy diferente al encontrado. En un curso que es el último de una serie de siete, debiera darse la oportunidad a los estudiantes de utilizar la lengua meta activa y creativamente, emulando situaciones que pudieran encontrarse en la vida real, por medio de actividades enfocadas en la comunicación, con un rol activo de los estudiantes.

Por otro lado, dentro del universo de análisis, se cuenta con otra clase de inglés como lengua extranjera del mismo nivel, nivel VII, que representa un inglés avanzado, y llevada a cabo en el mismo Centro de idiomas. El profesor responsable de este grupo, es un profesor mexicano. Este clase presenta los siguientes resultados, después de haber efectuado el análisis BIAS:

Gráfica 1.8 Resultado BIAS, inglés avanzado, FyL, UANL



La gráfica nos muestra un equilibrio entre la relación tiempo/discurso en esta clase. El profesor utiliza el 40% del tiempo efectivo en su discurso, mientras que los alumnos emplean el 37%, más el 21% del tiempo que representa el lapso en que los estudiantes escuchan una grabación y realizan actividades en pares donde interactúan con otro estudiante. Se trata de un esquema de clase centrada en el estudiante, y, como veremos en el próximo capítulo, las rutinas discursivas en esta clase semejan la comunicación diaria, y todo llevado a cabo en la lengua meta.

A través de su aplicación al universo de estudio, podemos afirmar que el análisis BIAS, *Brown Interaction Analysis System*, nos proporciona una buena radiografía de los tipos de interacción discursiva que suceden en el aula, ¿quién habla? ¿qué operación realiza? ¿los estudiantes trabajan por su cuenta? ¿qué hacen? Son algunas de las preguntas que nos podemos responder por medio de la aplicación de este análisis. Enseguida procedemos a efectuar algunos cruces de datos para ir perfilando elementos que nos permitan ofrecer interpretaciones. Veamos primero en las aulas donde se enseña español como lengua extranjera, qué tanto tiempo se utiliza en el discurso del profesor comparado con el discurso de los alumnos. La tabla siguiente incluye el aula a considerar, identificándola con la nacionalidad del profesor, además el tiempo utilizado por el discurso del profesor en las categorías consideradas por el BIAS: el maestro presenta o actúa como conferencista (TL), el maestro pregunta (TQ), y el maestro responde (TR). El tiempo empleado por el profesor en estas actividades fue sumado y colocado en la primera columna, mientras que en la segunda, relacionada con la actividad discursiva de los alumnos, se consideran las categorías:

los estudiantes responden (SR) y los estudiantes realizan una participación voluntaria en clase (SV), la suma de los porcentajes de estos tiempos se coloca en la siguiente columna, para resultar la tabla siguiente:

Tabla 1. 3 Porcentajes de tiempo empleado en discurso del profesor y discurso de estudiantes

Aula	TL+TQ+TR	SR+SV
Español I Maestro español	64.28%	18.77%
Español I Maestra filipina	35.54%	16.39%
Español I Maestra texana	77%	11.84%
Español avanzado Maestra salvadoreña	78.14%	13.46%

En la tabla anterior, llama en primer lugar la atención la gran diferencia en los valores de los porcentajes encontrados de uso de discurso de los profesores, de acuerdo a las categorías BIAS ya definidas. Encontramos que, mientras hay un 35.54% del tiempo efectivo de clase utilizado por la maestra filipina, existe un 77% usado por la maestra texana y un 78.14% es el tiempo efectivo de clase en que la maestra salvadoreña hace uso de su discurso oral.

Por otro lado, vale la pena mencionar que la clase de español a cargo de la profesora filipina y la que está a cargo de la maestra texana, fueron grabadas en la

misma universidad, el mismo día y corresponden a los mismos temas manejados en clase: vacaciones y clima.

Recordemos que en los análisis BIAS, existe una clasificación marcada como X, donde ni el maestro ni los estudiantes producen discurso. Si se trata de describir el tiempo clasificado como X en las clases de español, nos encontramos con que, en las aulas, se llevan a cabo diferentes actividades, que a continuación se describen:

Tabla 1. 4 Detalle de actividades X en BIAS (inclasificables)

Aula	Tiempo X	Actividades realizadas
Español I Maestro español	14.6%	Los alumnos observan diapositivas presentadas por el maestro, preparan respuestas a ejercicios de manera escrita e individual, sin hablar.
Español I Maestra filipina	48.02%	Los estudiantes escuchan canciones en español con ejercicios preparados por la maestra, trabajan en equipos pequeños o en pares en actividades, trabajan individualmente con una pequeña pizarra en la que anotan aspectos requeridos por la maestra.
Español I Maestra texana	6.3%	Observan un DVD acerca de la clase, sin hablar.
Español avanzado Maestra salvadoreña	5.77%	Contestan un ejercicio en el libro de manera individual, sin hablar.

Con la información presentada, se concluye que en las clases de las maestras texana y salvadoreña, las actividades no clasificables se llevan a cabo sin que los estudiantes produzcan emisiones, dado que se trata de situaciones donde ellos

observan algún material aportado por la maestra o escriben respuestas en el cuaderno o libro. Algo similar sucede en la clase del maestro español, mientras que en la clase de la profesora filipina, caracterizada por su dinamismo, se plantean situaciones donde los estudiantes discuten en pares o en pequeños equipos, escuchan las preguntas de la maestra y anotan sus respuestas en una pequeña pizarra que elevan, tomándola con sus manos y estirando los brazos, o bien también trabajan individualmente en ejercicios.

En cuanto a las clases de inglés, al igual que en los cursos de español se grabaron cuatro sesiones, dos a cargo de maestros hablantes nativos de la lengua, y dos a cargo de maestros cuya lengua materna es el español. Los lugares donde se llevaron a cabo las grabaciones son el Centro de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL, situado en el Campus de Ciudad Universitaria, y en el centro de Certificación de Lenguas Extranjeras de la UANL, situado en el Campus Mederos.

La relación del tiempo efectivo de clase utilizado por el discurso del profesor y el tiempo utilizado por los alumnos se presenta en la tabla siguiente:

Tabla 1. 5 Tiempo efectivo de clase utilizado en el discurso del profesor y en el discurso de los alumnos

Clase	TL+TQ+TR	SR+SV
Inglés I, maestra mexicana	42.6%	22.09%
Inglés intermedio, maestra británica	42.35%	22.29%
Inglés VII, maestro mexicano	39.78%	36.92%
Inglés VII, maestro estadounidense	33.84%	7.56%

En esta tabla, es posible observar que, mientras que en el discurso del profesor no hay más que 8.76 puntos porcentuales entre el valor mínimo y máximo reportados en las cuatro aulas, el valor correspondiente al porcentaje utilizado por los alumnos en su discurso en el salón de clase sí presenta una marcada diferencia, que en este caso es de casi 30 puntos porcentuales. El valor más bajo en esta categoría se presentó en el aula del profesor estadounidense, cuya metodología se caracterizó en inducir el trabajo por escrito y de manera individual de los estudiantes, resolviendo los ejercicios del libro.

Si describimos las actividades realizadas en el parámetro nominado en BIAS como X (inclasificable) y observamos sus valores, tenemos la información siguiente:

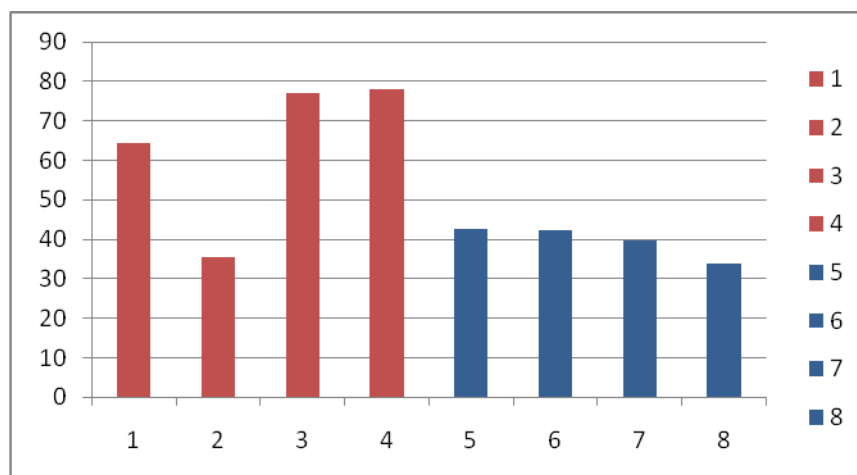
Tabla 1.6 Tiempos y actividades X en BIAS (inclasificables)

Grupo	% X	Actividades realizadas en este tiempo
Inglés I, maestra mexicana	29.59%	Trabajo en equipo, concursos y juegos, observación del CD de la unidad, resolución de actividades.
Inglés intermedio, maestra británica	31.2%	Ejercicios del libro y algunos otros preparados por la maestra. Pronunciación de largas listas de verbos.
Inglés VII, maestro mexicano	10.97%	Ejercicios del libro, CD de la unidad, comentarios y conversación.
Inglés VII, maestro estadounidense	55.95%	Casi nula actividad oral, resolución de ejercicios escritos en el libro, de manera individual

De nueva cuenta nos encontramos con cuatro universos diferentes al realizar el análisis BIAS de las cuatro aulas donde se enseña inglés como lengua extranjera en México. Encontramos salones de clase donde se privilegia el trabajo por equipos y la participación en actividades novedosas, hasta otras aulas donde más de la mitad del tiempo de la clase los estudiantes de manera individual, responden el libro por escrito. En capítulos subsecuentes, relacionaremos estos tiempos efectivos de interacción discursiva con algunos otros aspectos de primordial importancia en el aula, como es la comunicación, el diálogo y las reacciones de desafío de los estudiantes.

Por otro lado, si comparamos ambos contextos (Texas y Nuevo León), en cuanto al uso del tiempo en el discurso del profesor, encontramos gráficamente lo siguiente:

Gráfica 1.9. Porcentaje del tiempo de clase utilizado por el discurso del profesor, comparación español-inglés

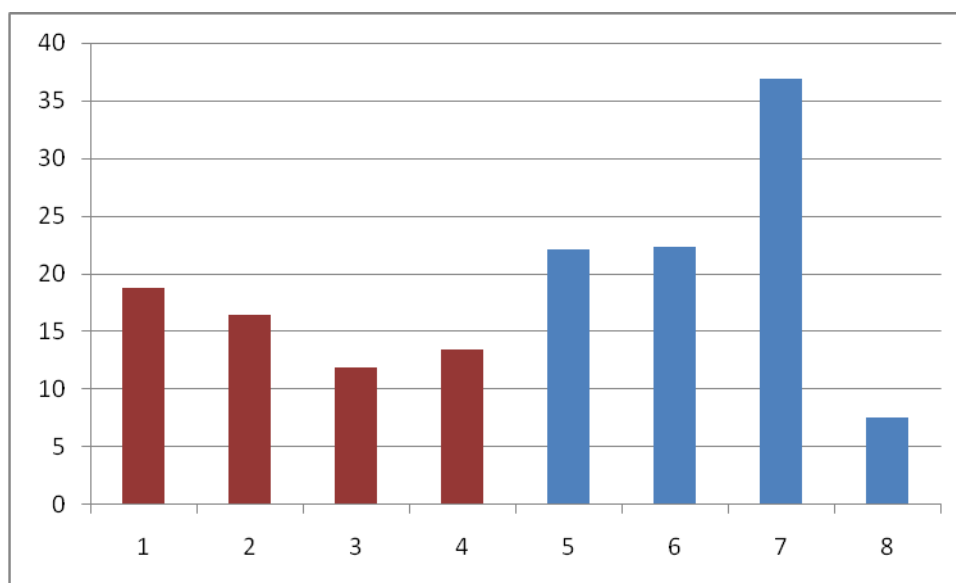


En la gráfica se presentan en rojo los valores correspondientes a los porcentajes del tiempo en que el profesor ‘habla’ en la clase, ya sea explicando, preguntando o contestando en las clases de español en Texas (1 al 4), mientras que los valores en azul (5 al 8), corresponden al tiempo del discurso del docente en las clases de inglés en México. Resulta además evidente que en las aulas donde se enseña español como lengua extranjera, los porcentajes de tiempo efectivo de discurso docente son más altos que en las clases de inglés en México.

Recordemos que en una metodología que privilegia el desarrollo de la competencia comunicativa, debiera darse la oportunidad al estudiante de practicar, de hablar, de usar el lenguaje y no de monopolizar el tiempo efectivo de la clase en discurso del docente.

Por último, comparamos también en ambos contextos, el tiempo en que los estudiantes ‘hablan’, participan contestando lo que les pregunta el profesor o simplemente con interacciones discursivas voluntarias:

Gráfica 1.10 Tiempo de la clase utilizado en discurso de los estudiantes



La gráfica 10 muestra de manera gráfica los valores encontrados por medio del análisis BIAS del tiempo utilizado por los estudiantes en su discurso. Las barras en rojo representan las aulas texanas donde se enseña español como lengua extranjera, mientras que las de color azul se refieren a las aulas mexicanas donde se enseña inglés como lengua extranjera. Resulta evidente que, a excepción de un grupo de inglés, el representado por el número 8, en los otros tres casos es mayor la cantidad de tiempo empleada por los estudiantes en su discurso en las aulas mexicanas, que en las texanas donde se enseña español. Estos valores que aquí se exponen eran ya esperados por la investigadora, dado que en las gráficas representativas del discurso de los docentes, se observaban porcentajes altos en las clases de español.

1.4 Conclusiones parciales.

En estas conclusiones se presentan algunas relaciones entre variables, hallazgos y tendencias en las aulas observadas construidas a partir de los datos que arrojaron los análisis efectuados.

En las aulas donde se enseña español como lengua extranjera, localizamos tres grupos de principiantes y uno de alumnos avanzados, además los videos fueron grabados en dos universidades diferentes del estado de Texas, en San Antonio o su periferia, y los maestros a cargo de estos grupos son dos hablantes nativos y dos profesores cuya lengua materna es diferente al español.

En las dos universidades participantes se declara utilizar una metodología comunicativa para enseñar la lengua meta. Expertos como Littlewood (1981), Nunan (1988) y Richards (1986), repetidamente mencionan en sus artículos referentes a la enseñanza comunicativa de lenguas que si el propósito de una clase de lengua extranjera es que el alumno alcance la competencia comunicativa, hay que darle la oportunidad de que use la lengua meta en situaciones que si bien no son competamente reales, si emulan la realidad que encontrarán al enfrentarse a situaciones de comunicación en el mundo. El elemento estructural, el funcional y el pragmático-social, constituyen la columna vertebral para alcanzar la competencia comunicativa en una lengua extranjera. Sin embargo, es posible determinar, según los resultados obtenidos en este análisis de interacción discursiva, que hay clases de lengua extranjera donde el maestro es el que habla la mayor parte del tiempo, y el alumno mantiene un rol pasivo por lo que no cuenta con la oportunidad suficiente para desarrollar la comunicación. Afortunadamente no es el caso del total de las clases y

encontramos al menos dos clases de inglés y una de español donde el maestro sí crea las condiciones propicias para el aprendizaje. De igual manera es posible determinar que la práctica que conlleva al desarrollo de la competencia funcional y socio-pragmática escasamente la encontramos en tres clases de lengua extranjera, predominando en todas las demás las prácticas estructurales, enfocadas a la práctica de la gramática.

A partir de los resultados expuestos y referidos en la tabla 1.3, fue muy obvio que la clase de la profesora filipina, era una clase muy dinámica, centrada en el alumno, llena de actividades individuales, en pares y en pequeños equipos; mientras que la clase de la profesora texana es claramente una clase centrada en la enseñanza y en el profesor, quien utiliza o monopoliza el tiempo de clase en hablar, explicar, responder, dejando sólo un 11.84% del tiempo efectivo de clase para sus alumnos, además no hubo actividades cooperativas donde ellos pudieran practicar la lengua meta.

En cuanto a las clases de los profesores que tienen español como lengua materna, el caso del profesor español y de la maestra salvadoreña, tienden también a utilizar demasiado tiempo de su clase en su propio discurso, dejando muy poco tiempo para los alumnos. Quizás en los cursos de español para principiantes se espera que, debido al periodo de silencio que se da al principio en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, se presentaran porcentajes no muy altos de interacción discursiva de los alumnos, sin embargo una de las clases es de español avanzado y ahí sí se esperaría una gran participación de los alumnos en el uso de la lengua meta.

Tal como como se observa en la tabla 1.4, los porcentajes en este rubro son tan variados, que van de un 5.77% del tiempo dedicado a este tipo de actividades, hasta un

48.02%, lo que nos corrobora que cada aula constituye un universo muy diferente a los demás, donde los patrones de interacción discursiva son muy diferentes unos de otros ya que el trabajo del maestro constituye la base para crear situaciones para el aprendizaje, para el uso de la lengua meta, y en consecuencia, para el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes.

Por otro lado, si comparamos en los cuatro grupos ambos valores, la relación del tiempo efectivo de clase utilizado por el discurso del profesor y el tiempo utilizado por los alumnos, se realizaron hallazgos importantes, como el equilibrio que guardan los valores encontrados en el curso de inglés VII del profesor mexicano, o la similitud en los valores encontrados en el de inglés I y en el de inglés intermedio.

De manera general, es posible concluir que en las aulas mexicanas existe un mayor equilibrio entre el tiempo efectivo de interacción discursiva de los profesores, con respecto a los estudiantes, mientras que en las aulas texanas, es mayor la cantidad de tiempo empleado por el profesor en su interacción discursiva, que el tiempo que los estudiantes utilizan. Si consideramos el aula comunicativa, donde los estudiantes debieran practicar la lengua y producir emisiones creativamente, entonces las clases de español están en clara desventaja.

En este capítulo de la presente tesis, se realiza la primera aproximación al análisis de la interacción discursiva en el aula de lengua extranjera. Por medio del método BIAS, seleccionado para este fin, se logró obtener una clara idea de cómo se distribuye el uso del discurso en el salón de clase, se establece si existe equilibrio en el uso del discurso entre profesor y estudiantes, además de indagar cuál es el uso que cada actor realiza en este contexto. Fue posible también realizar comparaciones entre el uso del

discurso en las clases de inglés y de español, así como las actividades que los alumnos realizan cuando trabajan por su cuenta.

El paso siguiente es indagar qué tipo de discurso se produce en el aula de lengua extranjera, y si éste es congruente con la metodología comunicativa que las instituciones involucradas declaran utilizar en sus clases. El análisis BIAS se constituye como un antecedente válido para el siguiente estudio que se aborda en el capítulo 2, el análisis de las rutinas discursivas empleadas en las clases de lengua extranjera.

"Acquisition requires meaningful interaction in the target language - natural communication - in which speakers are concerned not with the form of their utterances but with the messages they are conveying and understanding."

Stephen Krashen

Capítulo 2

UNA APROXIMACIÓN CRÍTICA A LAS RUTINAS DISCURSIVAS EN LA ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA

En este capítulo se exponen las principales teorías acerca del aprendizaje y en particular, del aprendizaje de una lengua extranjera que, por su pertinencia para el objeto de estudio, han sido consideradas para el desarrollo de esta tesis, así como un recorrido histórico por los métodos que, a través de los años, se han utilizado en la enseñanza de lenguas extranjeras. Igualmente se lleva a cabo un análisis de las rutinas discursivas en las aulas analizadas, las cuales declaran apegar a una metodología comunicativa, con la finalidad de corroborar que se presentan situaciones de comunicación en las mismas, y verificar la coherencia de la metodología que afirman utilizar en sus clases, y el tipo de discurso que se produce en el aula.

El nombre de este capítulo '*Una aproximación crítica a las rutinas discursivas en la enseñanza de una lengua extranjera*' obedece al hecho que pretende constituirse como un medio para realizar una reflexión crítica sobre la práctica docente, a través del discurso del maestro, con la finalidad de trabajar hacia una

transformación que conlleve a una mejora en las prácticas educativas en la enseñanza de lenguas.

2.1 Aprendizaje

Desde que un ser humano nace, se inicia un proceso continuo de aprendizaje. El individuo va reuniendo evidencias que siempre lo acompañan y las va relacionando con nuevas situaciones que se presentan en su vida.

Sin embargo, es pertinente determinar en esta parte de la investigación ¿qué significa aprender? Margarita Pasza describe el aprendizaje “como un proceso individual en que cada uno de nosotros enfrenta diversos problemas y llega a las metas que se propone por diversos caminos” (1995, p. 7). Guillermo Michel afirma que el aprendizaje “consiste en asimilar experiencias y que éstas pasan a ser parte de nuestra vida y nos cambian, en alguna forma” (1996, p.18). Ambos autores hablan de la vida propia del ser humano, de la manera en que, a través de la misma se recaban evidencias, experiencias, suceden cambios y se aprende.

A través del tiempo se han desarrollado diversas posturas y teorías en torno al aprendizaje. Este proceso ha sido por demás dinámico y cada modelo que surge se fundamenta en teorías de corte psicológico y filosófico. A continuación se esbozan algunas de las principales teorías de aprendizaje que han imperado en los ámbitos educativos en los últimos años:

- Conductismo. Este modelo de aprendizaje nace en los primeros años del siglo XX con los trabajos del psicólogo americano John B. Watson, quien

afirmaba que la psicología debería de enfocarse en la conducta, de esta manera, el hombre podría ser estudiado de manera objetiva, como las ratas y los monos (DeMar, 2007). Watson se basó en los experimentos de Ivan Pavlov, quien había estudiado las respuestas a condicionamientos en los animales.

El nombre de B.F. Skinner, también se asocia frecuentemente con este modelo. Este investigador puso a prueba las teorías de Watson a nivel de laboratorio. “La gente responde a su medio ambiente, pero a la vez opera en el medio ambiente para producir ciertas consecuencias” (DeMar, 2007). Skinner (1957) desarrolló la teoría de los reflejos condicionados donde afirmaba que la gente se comporta de cierta manera debido a que su conducta tuvo ciertas consecuencias en el pasado, se actuará en espera de una recompensa, afirmando que la experiencia y refuerzos determinan la conducta.

Este modelo originado en el área de la psicología, ha tenido una gran influencia en educación, y muchos cursos se han basado en los mismos supuestos que apoyan el conductismo. ¿Cuáles son estos presupuestos?

- El conductismo es natural. Significa que todo puede explicarse en términos de leyes naturales, que el hombre no tiene alma ni mente, sólo cerebro que responde a los estímulos externos.

- El conductismo enseña que el hombre es como una máquina que responde a los estímulos.

Según Maqueo (2005), dentro del enfoque conductista, el alumno es considerado un ser pasivo que adquiere conductas y contenidos específicos diseñados desde el exterior. La meta del maestro en este modelo es que se produzcan resultados sin tomar en cuenta la creatividad del alumno.

- Cognitivismo. Este modelo surge a partir de 1956 como respuesta al conductismo, representando un total rechazo a éste. La psicología cognitiva defiende que la respuesta no es solamente función de un estímulo o un refuerzo, sino que es también función de variables internas subjetivas. El cognitivismo rompe por completo con la 'caja negra' del conductismo, al elaborar técnicas que explican lo que no es directamente observable. Si el conductismo estudia los guiones de unión o asociación entre un estímulo y la respuesta, estos guiones se convierten en el núcleo central de estudio del cognitivismo (Valle, 2007).

Destacan en este modelo los trabajos de Ausbel, quien apoya las ideas de Piaget en torno al individuo como un ser pensante (Maqueo, 2005). Lo cognitivo se relaciona principalmente con las representaciones del conocimiento, por ejemplo la memoria, la percepción, etc.

El modelo cognitivista centra su atención en la manera cómo el ser humano adquiere y organiza la información, en cómo la analiza y la aplica.

- **Constructivismo.** Este es un modelo considerado actualmente como idóneo en educación, donde la persona aprende haciendo. Se refiere a la idea de que los aprendientes construyen el conocimiento por ellos mismos, basándose en principios como los siguientes (Hein, 1991):
 - El aprendizaje es un proceso activo en el que el aprendiente utiliza insumos sensoriales para construir el significado. Se considera que el aprendizaje no constituye simplemente la aceptación del conocimiento ya existente, sino el enlace del aprendiente con el mundo real.
 - La gente aprende a aprender conforme aprende: el aprendizaje entonces comprende la construcción del significado, por una parte, y la construcción de sistemas de significado, por otra.
 - La acción crucial de construcción del significado es mental. Las acciones físicas, experiencia de manipulación, son necesarias para el aprendizaje, especialmente para los niños, pero no son suficientes, ya que es necesario proveer actividades que se ocupen de la mente tanto como de las manos.
 - El aprendizaje se relaciona con el lenguaje: el lenguaje que utilizamos ejerce influencia en el aprendizaje.

- El aprendizaje es una actividad social, íntimamente relacionada con los seres humanos. Mucha de la educación tradicional, trata al ser humano en aislamiento y se ocupa de la relación aprendiente-objeto de aprendizaje. Mientras que Dewey y su educación progresista, reconoce la importancia social del aprendizaje y usa la interacción con otros y la aplicación del conocimiento como parte primordial del aprendizaje (Edwards y Mercer, 1987).
- El aprendizaje es contextual, ya que no se aprenden teorías ni hechos aislados.
- Es necesario el conocimiento previo para aprender, no es posible asimilar nuevo conocimiento sin tener estructuras de conocimiento previo construidas.
- El aprendizaje requiere tiempo, no es instantáneo.
- La motivación constituye un concepto clave para el aprendizaje.

2.2 Aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera

En esta sección se presentan algunas de las teorías que han sido propuestas para explicar el proceso de aprendizaje de una segunda lengua o de una lengua extranjera.

Para iniciar el tema, vale la pena aclarar que, al hablar de aprender y adquirir una segunda lengua o una lengua extranjera, no nos referimos al mismo proceso. A continuación se incluye una tabla comparativa de ambos procesos:

Tabla 2.1 Contraste: adquisición/aprendizaje

Adquisición	Aprendizaje
Implícito, subconsciente	Explícito, consciente
Situaciones informales	Situaciones formales
Usa el “sentido” gramatical	Usa reglas gramaticales
Depende de actitud	Depende de aptitud
Orden estable de adquisición	Orden de aprendizaje de lo simple a lo complejo

Adaptado de Krashen, 1982

Vale la pena mencionar que en cada ser humano, el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera se presenta de diferente manera, dadas las características de la persona, los contextos y las condiciones de aprendizaje.

A continuación se presentan algunas posturas relacionadas con el aprendizaje de lenguas extranjeras:

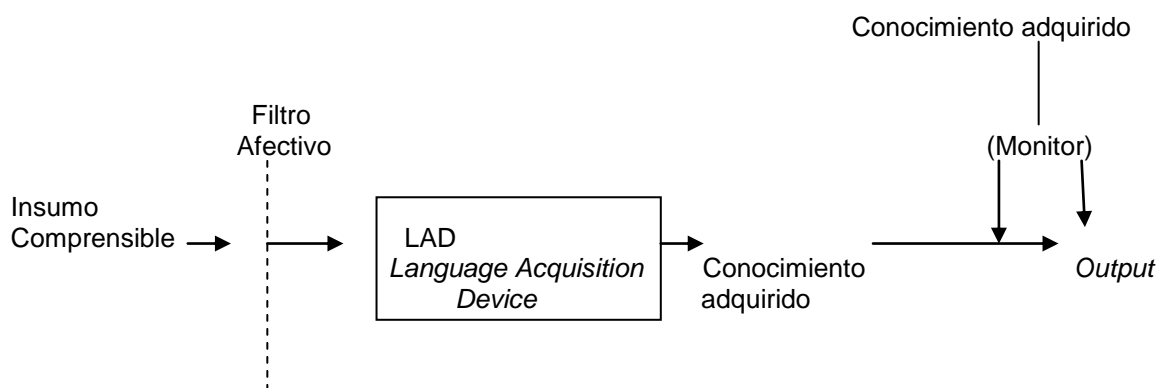
- **Conductismo.** De acuerdo a los conductistas, todo aprendizaje de una lengua extranjera se lleva a cabo a través de la formación de hábitos. Los aprendientes reciben un insumo del medio ambiente o de su profesor y un refuerzo positivo por su repetición o imitación correcta, lo que da por resultado la formación de un hábito (Lightbown y Spada, 1993).

- Teoría cognitiva. Los psicólogos cognitivos ven el proceso de adquisición de una segunda lengua como la construcción de sistemas de conocimiento que eventualmente pudieran ser utilizados automáticamente para hablar y entender (Lightbown y Spada, 1993).
- La teoría de construcción creativa. Algunos investigadores han propuesto explicaciones al proceso de adquisición de segunda lengua, similares a lo propuesto por Chomsky para la lengua materna. A estas teorías se les han llamado de construcción creativa y tienen su principal exponente en Stephen Krashen (2003), quien propone algunas hipótesis para este proceso, las cuales se presentan a continuación:
 - a) La hipótesis de adquisición-aprendizaje. Esta hipótesis clama que existen dos maneras independientes de desarrollar habilidad lingüística en una segunda lengua: la adquisición y el aprendizaje. La adquisición es el proceso subconsciente de procesar el nuevo conocimiento, el aprendiente no se percató de ello. Sucede por ejemplo cuando alguien va a vivir a un país y por medio de la interacción diaria va adquiriendo esta habilidad. En cambio, el proceso de aprendizaje, es consciente y se realiza generalmente en un ambiente formal de aprendizaje, es decir, por ejemplo en una escuela (Krashen, 2003)

- b) La hipótesis de orden natural. Esta hipótesis se refiere que aprendemos las partes de una lengua en un orden predecible, que es similar, pero no idéntico al de la lengua materna (Krashen, 2003).
- c) La hipótesis del monitor. Trata de explicar cómo se utilizan la adquisición y el aprendizaje. El aprendizaje consciente tiene una función: actuar como monitor o editor. Trabaja de la manera siguiente: cuando tratamos de decir algo en la segunda lengua, la oración se dibuja en nuestra mente, gracias a la competencia adquirida subconscientemente; antes de emitirla, la repasamos internamente, la inspeccionamos y utilizamos nuestro sistema aprendido conscientemente para corregir posibles errores (Krashen, 2003).
- d) La hipótesis del insumo (comprensión). Trata de explicar cómo aprendemos el lenguaje, y, según esta hipótesis, lo hacemos de una manera, cuando entendemos mensajes, es decir, cuando recibimos insumos comprensibles, es cuando logramos aprender. Además se habla del insumo $i + 1$, donde el 1 es un reto que hace que avancemos en nuestro aprendizaje, es decir, el movernos de la regla 3 a la 4, por ejemplo (Krashen, 2003).

Además, el aprendizaje/adquisición de una lengua extranjera presenta un modelo de adquisición y producción, que se observa a continuación:

Figura 2.1 El Modelo de Hipótesis Insumo para el aprendizaje y producción de una L2



Adaptado de Krashen, 1982

Además de considerar lo anteriormente expuesto, como parte del proceso de adquisición de una segunda lengua o de una lengua extranjera, deben considerarse los factores contextuales, desde la perspectiva del lenguaje como tal, la perspectiva del aprendiente y del proceso de aprendizaje mismo.

En cuanto al lenguaje, se consideran como factores importantes la distancia lingüística entre la lengua materna y la lengua meta, es decir, las similitudes y/o diferencias entre los dos idiomas; la competencia del aprendiente en su lengua materna, así como los conocimientos previos de la lengua meta, además las actitudes lingüísticas. También es importante considerar los factores que aportan los aprendientes al proceso de adquisición de una lengua extranjera, sus

necesidades, metas, objetivos, además del apoyo académico disponible en el proceso.

Vale la pena mencionar que el aprendizaje formal de una lengua extranjera no es solamente el resultado de procesos de transmisión de hechos o reglas, ni de una sucesión de ejercicios estructurales, es mucho más que eso. Es el resultado de tener en el aula una diversidad de oportunidades de interactuar con otras personas en la lengua meta. Por lo que el profesor necesita aplicar metodologías para proporcionar a los estudiantes diferentes oportunidades para usar el lenguaje interactuando de diversas maneras en el aula.

2.4 Métodos de enseñanza de lenguas extranjeras a través del tiempo.

En esta sección se presenta el estado del arte en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Los archivos históricos en la enseñanza de lenguas extranjeras muestran que, desde finales del siglo XIX, ha habido una búsqueda de aquella metodología que resultase efectiva en la enseñanza de una lengua extranjera.

En los años sesenta, Edward Anthony (1963) acuña una definición que se ha mantenido válida con el paso del tiempo. El investigador en cuestión marcó la diferencia entre enfoque, método y técnica. Definía el enfoque como el conjunto de presupuestos y teorías relacionados con la naturaleza de la lengua, el aprendizaje y la enseñanza. El método como el plan para la presentación

sistemática del lenguaje basándose en las concepciones o enfoque; y las técnicas las consideró como las actividades específicas en el aula, que deben ser consistentes con el método y por consiguiente, en armonía con el enfoque (Brown, 1996).

Más tarde, Richards y Rodgers (1982-1986) reformularon lo establecido por Anthony, y propusieron respectivamente los conceptos enfoque, diseño y procedimiento, y un término que cubre los tres antes mencionados, que es el método.

En el transcurso del tiempo, ha habido una gran cantidad de interpretaciones en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras. Lo mismo ha sucedido con las escuelas disciplinarias del pensamiento –psicolingüística, lingüística, educación- y que han fundamentado diferentes métodos. A continuación se efectúa un breve repaso de algunos métodos que han aparecido en el transcurso de los años en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras:

2.4.1 El Método Gramática-Traducción (*Grammar Translation Method*)

Hace más de cien años, el término ‘lengua extranjera’ era sinónimo de aprender griego o latín, los cuales eran indispensables en el contexto de una educación superior en aquella época. Se inicia entonces la enseñanza de estas lenguas por el Método Clásico, donde se daba énfasis a la lectura en estos idiomas.

En el siglo XIX, el Método Clásico se convirtió en el Método Gramática Traducción, donde se daba una particular importancia a las reglas gramaticales, como base para poder traducir de la segunda lengua a la lengua nativa.

Este método era congruente con las posturas psicológicas que establecen una disciplina mental como esencial para fortalecer los poderes de la mente. Se usó originalmente para enseñar latín y griego, y a finales del siglo XIX e inicios del XX, se empezó a utilizar para enseñar lenguas modernas (Ommagio, 1993).

Algunas de las características de este método son:

Cuadro 2.1 Características del método Gramática-traducción

- Se basa en el aprendizaje de reglas gramaticales y listados bilingües de vocabulario.
- Posteriormente se proporcionan las prescripciones para efectuar traducciones.
- La comprensión de las reglas y lecturas se evalúa a través de la traducción.
- La lengua meta y la nativa se comparan constantemente.
- Hay pocas oportunidades para la práctica de comprensión auditiva y producción de lenguaje, dado que el método se centra en la lectura y la traducción.

Adaptada de Ommagio, 1993

Richards y Rodgers (1986) señalan que este método no va más allá de reglas gramaticales y traducciones, descuidando completamente la comunicación.

2.4.2 El Método Directo

Al inicio del siglo pasado surge el Método Directo, cuyas premisas se basaron en que el aprendizaje de una segunda lengua debiera ser similar al de la lengua materna: interacción oral, uso espontáneo de la lengua, no traducción, y poco análisis de reglas gramaticales (Brown, 1996, p.55).

El principal precursor de esta metodología fue el educador Berlitz, quien aseguraba que los estudiantes aprenden a comprender un lenguaje a través de escucharlo, y a hablar, hablando. Se basa esencialmente en replicar la manera en cómo aprenden los niños su lengua materna, a través de asociaciones directas de palabras y frases con objetos y acciones (Ommagio, 1993)

Los principios de este método, tal como los presenta Brown, son los siguientes:

Cuadro 2.2. Principales características del Método Directo

- La conducción de la clase se realiza en la lengua meta
- Se enseñan el vocabulario y las oraciones propias de la interacción diaria
- Se construyen las habilidades orales progresivamente, basándose en intercambios pregunta-respuesta entre maestros y estudiantes
- La gramática se enseña inductivamente
- Los temas nuevos se enseñan a través de modelado y práctica
- El vocabulario concreto se enseña a través de demostración, objetos reales, e imágenes; el vocabulario abstracto se enseña por medio de asociación de ideas
- Se enseñan la comprensión la producción oral
- Se enfatiza la pronunciación y la gramática

Brown, 1996, p. 56

Fue criticado por sus costos elevados y su poca fundamentación teórica.

2.4.3 Método Audiolingüe

Esta metodología se apoya fuertemente en las teorías psicológicas del conductismo. Uno de los principales precursores del método audiolingüe fue Robert Lado, quien establece que:

“los individuos tienden a transferir formas y significados, y la distribución de formas y significados de su lengua y cultura nativa a la lengua y cultura extranjera - - - productivamente en ambos casos cuando se trata de hablar un lenguaje y actuar en una cultura como los nativos lo hacen” (1964, p.2)

Este método se basa en una presentación, una práctica y una aplicación, generalmente consistente en ejercicios mecánicos y de sustitución. Siguen una secuencia: los estudiantes primero escuchan, luego hablan y al final escribe,

Las características del Método Audiolingüe son:

Cuadro 2.3 Principales características del Método Audiolingüe

- Los materiales nuevos se presentan en forma de diálogos
- Depende de la mímica y de la memorización de conjuntos de frases
- Las estructuras se secuencian de acuerdo a análisis contrastivos y se presentan una a una
- Se enseñan patrones estructurales usando ejercicios repetitivos
- Hay poca o nula explicación gramatical. La gramática se enseña por analogía inductiva en lugar de una explicación deductiva
- Se utiliza mucho el laboratorio y las grabaciones, así como los materiales visuales
- Se da mucha importancia a la pronunciación
- Se permite muy poco a los profesores el uso de la lengua materna
- Las respuestas correctas inmediatamente se refuerzan
- Se hace el esfuerzo de que los estudiantes produzcan oraciones libres de errores
- Hay una tendencia a manipular el lenguaje y a desatender el contenido

Adaptada de Brown, 1996, p.57

2.4.4 Suggestopedia

Esta metodología nace como un intento para explorar las posibilidades del cerebro humano con el fin de aumentar la capacidad mental y ampliar la memoria mediante la estimulación de los dos hemisferios del cerebro humano. Nace en los años setenta con Lozanov, quien determinó que el uso de la música, la relajación, la respiración profunda, la imaginación, se constituirían como los principales elementos en el aprendizaje de lenguas extranjeras, dado que los alumnos estarían en un ambiente ideal para llevar a cabo este proceso (Hernández Valencia, 2009).

El profesor se constituía en el organizador de estos ambientes ideales para el aprendizaje, conocedor de los procesos psicológicos de los aprendientes. Por medio de música suave y luz tenue, se anima al alumno a sentarse de manera relajada y de esta manera se llevan a cabo las prácticas en el aula.

Entre las características principales de este método, encontramos:

Cuadro 2.4 Características del Método *Suggestopedia*

- Enfatiza la memorización de pares de vocabulario: el de la lengua meta y su traducción a lengua materna
- Enfatiza el uso de historias grabadas con alto contenido emotivo
- La música juega un papel central en su método, con el fin de relajar y concentrar
- Utiliza las típicas actividades como diálogos, role-play, drama, lecturas, pero un medio ambiente suave y relajado: sofás cómodos y estados de conciencia relajados.
- La memoria se privilegia

Hernández, 2009

Esta metodología ha recibido críticas: desde la dificultad para equipar las aulas tal como lo sugiere el método, hasta el lugar que ocupa la memorización en el proceso de aprendizaje. A pesar de estas críticas, *Suggestopedia* llegó a ser una verdadera empresa y dio algunos conceptos valiosos a los profesores de lenguas extranjeras, como creer en el poder del cerebro humano y en los beneficios del estado de relajación en el aula. Muchos maestros que utilizan otras metodologías han incluido música para relajar a sus alumnos y favorecer el aprendizaje.

2.4.5 Respuesta Física Total (TPR, *Total Physical Response*)

En la década de los sesenta, James Asher (1977) desarrolló el método de la Respuesta Física Total. Basado en las teorías llamadas *trace theories* que claman que la memoria se incrementa si se le asocia con alguna actividad motora. Eventualmente los maestros de lenguas han reconocido el valor de asociar el lenguaje con actividad física; así que surge la idea de desarrollar un método para

enseñar lenguas, basado en el principio de asociaciones psicomotoras, lo que Asher capitalizó como el TPR, *Total Physical Response*.

En el aula de TPR, los estudiantes efectúan gran actividad de comprensión auditiva y de actuación. El maestro se convierte en el orquestador de estos movimientos, “El instructor es el director de escena y los estudiantes son los actores” (Asher 1977, p.43).

El TPR generalmente trabaja bien en las primeras etapas de instrucción. Asher mismo ha enfatizado el hecho de que el TPR debe utilizarse como complemento de otros métodos y técnicas, por lo que muchos de sus seguidores lo utilizan como un conjunto de técnicas compatibles con otros enfoques de enseñanza.

2.4.6 Método Natural

Esta metodología, propuesta por Tracy Terrell, tiene como sustento las teorías de adquisición de segunda lengua de Krashen, quien junto con Terrell, consideraron que los aprendientes se beneficiarían si postergaban la etapa de producción hasta que emergiera el habla, y que debieran estar relajados en el aula y así adquirirían el lenguaje y se comunicarían en la lengua meta. De hecho, este método privilegia el uso de técnicas de TPR en las primeras etapas de la instrucción, cuando es necesario tener un insumo comprensible, esencial para disparar la adquisición del lenguaje (Brown, 1996, p.65).

Esta metodología tiene como objetivo adquirir las habilidades básicas personales comunicativas, es decir, lenguaje de todos los días: conversaciones, compras, escuchar la radio, y situaciones similares. La tarea inicial del maestro es proveer el insumo comprensible y los aprendientes al principio permanecerán en silencio, durante el llamado “periodo de silencio” hasta que se sientan listos.

2.4.7 Método Situacional

Esta metodología para la enseñanza de lenguas extranjeras fue desarrollada en Inglaterra de los años 30 a los 60, por los lingüistas Harold Palmer y A. S. Homby. Ellos trataron de desarrollar un enfoque más comunicativo para la enseñanza de lenguas extranjeras. Pensaban que el método gramatical no era ni eficiente ni efectivo para el aprendizaje de lenguas, ya que es difícil la transferencia de lo que se estudia bajo esta metodología en el aula, a contextos reales (Shammari y Al-Sibai, 2005).

Se basaron en la presentación de cada *ítem* por medio de una relación con alguna situación áulica, lo que era más significativo para el estudiante. Algunas relaciones van aún más lejos y presentan situaciones de la vida diaria.

Algunas características de esta metodología son:

Cuadro 2.5 Principales características del Método Situacional

- La enseñanza de la lengua empieza por el formato oral, después se presenta el formato escrito.
- Adopta un enfoque inductivo para la enseñanza de la gramática.
- La extensión de las estructuras y vocabulario a nuevas situaciones se lleva a cabo por medio de generalización.
- Se pretende que el alumno aplique lo aprendido en clase en situaciones fuera del aula.
- La precisión en pronunciación y gramática es crucial y se evitan errores.
- Se realiza un control automático de patrones estructurales.
- Las técnicas más comunes utilizadas en este método son: repetición guiada, actividades de sustitución, repeticiones corales, dictados y tareas controladas orales, de lectura y escritura.

Adaptado de Shammari y Al-Sibai, 2005

2.4.8 Enseñanza Comunicativa de Lenguas

La Enseñanza Comunicativa de Lenguas (ECL), tiene sus orígenes en los cambios en enseñanza de lenguas llevados a cabo en Inglaterra a finales de los años sesenta. El enfoque situacional había cumplido su ciclo y se requería un estudio más cercano al lenguaje y al concepto tradicional que las emisiones llevaban significado y además expresaban el significado que imprimía la intención del hablante o escritor (Richards y Rodgers, 1986, p.64).

Los investigadores y diseñadores de cursos se cuestionaban acerca de lo efectivo que realmente eran los métodos basados en la estructura, en la constante repetición, en el estímulo-respuesta o en las teorías de adquisición de la lengua materna, por lo que trataron de encontrar otra metodología que fuera efectiva.

Chomsky había demostrado desde finales de los años cincuenta, que las teorías existentes del lenguaje no cubrían las características esenciales de la lengua –la creatividad y valor único de las oraciones individuales. Los lingüistas apoyaron estas declaraciones y constataron que las dimensiones del lenguaje no estaban siendo correctamente abordadas –como los potenciales funcional y comunicativo del lenguaje (Richards y Rodgers 1986, p. 64).

Lingüistas como Wilkins (1972), Widdowson (1975), Brumfit (1979), Candlin (1976), y educadores americanos como Sauvignon (1983); enfatizan todos la pertinencia de considerar la competencia comunicativa en lugar de las estructuras gramaticales, como la parte fundamental de la enseñanza de una lengua (Omaggio 1993, p.104).

Por su parte, Finocchiaro y Brumfit (en Omaggio 1993,104), consideran los principios básicos del ECL, los siguientes:

- El significado es de importancia primaria en el ECL, y el contexto es un principio básico
- Se motivan los esfuerzos de los estudiantes para comunicarse en la lengua meta desde el principio de la instrucción. El nuevo sistema lingüístico se aprenderá interactuando y negociando significados
- La secuencia de los temas se determina por el contenido, funciones y significados que deberán mantener el interés de los alumnos

- Se acepta el uso medido de la lengua materna y la traducción se usará solamente cuando sea necesario o los estudiantes se vean beneficiados por su uso
- Las actividades y estrategias de aprendizaje son variadas, de acuerdo a las preferencias y necesidades del alumno
- La meta de la instrucción es la competencia comunicativa, con énfasis en la fluidez y el uso.

Richards y Rodgers (1986, pp. 67-68) al respecto del ECL, agregan diferentes principios que guían esta metodología:

- El principio de comunicación: las actividades que se relacionan con la comunicación promueven el aprendizaje del idioma
- El principio de la tarea: las actividades que tienen que ver con tareas relacionadas con el mundo real promueven el aprendizaje
- Principio de la significación: los aprendientes deben estar comprometidos en actividades significativas donde se haga uso auténtico del lenguaje para que se lleve a cabo el aprendizaje

A su vez, Nunan (1991), menciona lo siguiente del ECL :

Tabla 2.2 Principales características de la Enseñanza Comunicativa de Lenguas (ECL)

Enseñanza Comunicativa de Lenguas (ECL)	
Teoría lingüística	El lenguaje es un sistema para la expresión de significados: función-interacción y comunicación
Teoría de aprendizaje	Las actividades deben relacionarse con la comunicación real, llevando a cabo tareas significativas y utilizando el lenguaje que es significativo para el estudiante
Objetivos	Los objetivos reflejarán las necesidades del estudiante; incluyendo habilidades funcionales tanto como objetivos lingüísticos
Silabario	Incluirá todos o algunos de los siguientes: estructuras, funciones, nociones, temas, tareas. El orden será determinado por las necesidades del estudiante
Tipo de actividades	Las que comprometan al estudiante con la comunicación, que se refieran a procesos como intercambio de información, negociación de significados e interacción
Roles del alumno	El estudiante es un negociador, interactuando, dando y recibiendo
Roles del profesor	Facilitador del proceso de comunicación, de las tareas de los participantes, analista de necesidades, consejero y manager de procesos
Rol de los materiales	Promocionar el uso comunicativo del lenguaje; materiales basados en tareas y auténticos

Nunan, 1992, p. 279

2.4.8.1 Plan de una clase comunicativa.

El profesor de lengua extranjera realiza la planeación de su clase con anticipación y, uno de los formatos más usados es el que se basa en una serie de etapas: *Warm-up* (activación), presentación, práctica y producción. Estas etapas

se llevan a cabo como un *continuum*, así que no se percibe cuándo termina una etapa y se inicia otra. A continuación se describe brevemente cada una de las etapas:

Tabla 2.3 Etapas en la planeación de una clase comunicativa de lengua extranjera

Etapas	Descripción
Activación (warm-up)	Constituye la primera etapa en el plan de clase. Se presenta al inicio, cuando el maestro inicia un nuevo tópico. En esta etapa los estudiantes se conectan con el nuevo tema. Es como construir un puente entre los conocimientos previos y los nuevos. Se aconseja al maestro utilizar lenguaje oral y material visual. Los estudiantes escuchan y participan.
Presentación	Después del <i>warm-up</i> , cuando el maestro considera que los estudiantes ya están 'en el mismo canal', se inicia la presentación del nuevo tópico. Esta es la etapa del insumo, los maestros usarán diálogos, lecturas, audios, situaciones, oraciones u otros medios para ayudar a los estudiantes a percibir y comprender el nuevo tópico.
Práctica	La tercera etapa da a los estudiantes la oportunidad de usar su nuevo conocimiento. Los maestros presentan una gama de actividades, fundamentalmente centradas en la forma (precisión) y en la comunicación, siempre bajo una cercana supervisión.
Producción	Después de la práctica guiada, los profesores dan a los estudiantes la oportunidad de usar el lenguaje de manera más libre en actividades más independientes. Se incluyen actividades comunicativas durante esta etapa de producción y los estudiantes usarán el lenguaje en situaciones de la vida diaria.

Fuente Hassell y Elizondo 2000,p. 79

2.5 Las rutinas discursivas en el aula comunicativa.

Desde finales de los años 80, y principios de los 90, investigadores como Nunan (1987) y Kumaravadivelu (1993) analizaron aulas 'comunicativas' de lenguas extranjeras, es decir, aulas pertenecientes a instituciones que declaraban utilizar la metodología comunicativa para enseñar la lengua extranjera. En muchas de estas aulas, encontraron patrones tradicionales de interacción discursiva, centrados en la sintaxis en lugar de verdadera comunicación.

Como se mencionó en párrafos anteriores, el Enfoque Comunicativo para la enseñanza de lenguas extranjeras nace en Inglaterra en los años sesenta sustituyendo al entonces método más usado en la Gran Bretaña, el método situacional:

Para finales de los años sesenta estaba claro que el enfoque situacional. . . había terminado su ciclo. No había futuro en continuar persiguiendo la quimera de predecir el lenguaje en base a eventos situacionales. Lo que se requería era un estudio más cercano del lenguaje mismo y volver a concepto tradicional de que las emisiones llevaban significados en ellas mismas y expresados en significados e intenciones de los hablantes y escritores que las creaban (Howatt, 1984, p. 280)

También en parte, este cambio respondía a las críticas de Chomsky contra la lingüística estructural. Este ilustre lingüista aseguraba que los enfoques utilizados hacían a un lado la creatividad auténtica del lenguaje y la característica de que las oraciones son únicas. Los especialistas en lingüística aplicada de la época enfatizaron otra dimensión lingüística fundamental que había sido hasta entonces

abordada incorrectamente: el potencial funcional y comunicativo del lenguaje. Veían la necesidad de abordar el lenguaje desde otra perspectiva diferente a la estructural. Los estudiosos de la época, tales como Candlin (1976) y Widdowson (1978), apoyaron este esquema basándose en las posturas de lingüistas funcionales como John Firth (1968) y M.A.K. Halliday (1975), en sociolingüistas como Labov (1963), Hymes (1972) y Gumpres (1979), así como en los trabajos de Austin y Searle (1962).

La teoría lingüística que fundamenta el enfoque comunicativo, parte de una teoría del lenguaje como comunicación. La meta en la enseñanza del lenguaje es desarrollar lo que Hymes (1972) se refería como 'competencia comunicativa', contrastando con lo que Chomsky (1957) proponía como la teoría de la competencia. Chomsky hablaba de las habilidades que los hablantes poseen y que les permiten producir oraciones gramaticalmente correctas en un lenguaje. Hymes criticó esta postura y afirmaba que había que incorporar los conceptos de cultura y comunicación en la enseñanza de lenguas extranjeras. Su teoría de la competencia comunicativa es una definición de lo que el hablante debe saber para poder ser comunicativamente competente en una comunidad lingüística.

Hymes (1972) afirmaba que la categoría chosmskiana de competencia, no correspondía al uso del lenguaje e ignoraba todos los aspectos de interacción social. Propuso una teoría de competencia comunicativa, relacionada con las teorías lingüísticas respectivas y teorías de comunicación y cultura, que involucra

cuatro tipos de juicio que deben cumplirse si se hablaba de comunicación genuina.

Propone, en la acción comunicativa, considerar:

- Lo posible, dadas las formas disponibles de expresión
 - Lo factible, dados los medios para implementar
 - Lo apropiado, en relación a un contexto
 - Y lo realmente realizado, y lo que la realización conlleva
- (Hymes, en Pride 1987, p. 269)

Para Hymes, la gramaticalidad es uno de los cuatro sectores de la competencia comunicativa, mientras que para Chomsky, ésta constituía la competencia lingüística. Más tarde, Canale y Swain, identificaron la naturaleza de la competencia comunicativa y la describieron como:

- Una forma de interacción social
 - Lleva consigo un alto grado de creatividad y no es predecible
 - Se lleva a cabo en el discurso y en contextos socioculturales
 - Siempre tiene un propósito
 - Tiene que ver con lenguaje auténtico
 - Se juzga como exitosa con base en el producto obtenido
- (Canale y Swain 1983, pp.3-4)

Además, consideran cuatro áreas de conocimiento y habilidad lingüística: la competencia gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica.

Posteriormente, y basándose en las posturas de Canale y Swain, Lyle Bachman y Adrian Palmer (1982) proponen tres rasgos distintivos para la *capacidad comunicativa*: la competencia lingüística, la competencia pragmática y la competencia sociolingüística, de acuerdo a la figura siguiente:

Figura 2.2 Componentes de la competencia comunicativa



Adaptado de Bachman y Palmer, 1982

Otra teoría lingüística que favorece la Enseñanza Comunicativa de Lenguas, es la teoría de Halliday (1974), que establece la teoría de las funciones del lenguaje. Por medio de esta teoría se favorece la enseñanza de lenguas más allá de considerar simplemente lo estructural, sino enfocarse en saber hacer algo con el lenguaje: presentarse, expresar gustos, aceptar invitaciones, etc. Widdowson también es frecuentemente citado cuando se habla del enfoque comunicativo. Él menciona los actos comunicativos y la relación para utilizar el lenguaje con diferentes propósitos (Halliday 1974, p.14).

En cuanto al aprendizaje en esta ECL (Enseñanza Comunicativa de Lenguas), existen diferentes elementos que lo sustentan: el principio de comunicación que afirma que las actividades que tienen que ver con la comunicación promueven el

aprendizaje. El segundo elemento es el principio de la tarea: las actividades en las que se utiliza el lenguaje para efectuar tareas significativas, promueven el aprendizaje. El tercer elemento es el principio de significación: el lenguaje que es significativo para el hablante promueve el aprendizaje (Littlewood, 1981). Lightbown y Spada (1993) han encontrado que los salones de clase donde se usa la ECL debieran tener características tales como: corrección de errores limitada, el énfasis en comunicación sobre la precisión, y la exposición del alumno ante diversos tipos de discurso, tales son las características que se encontrarían en una clase comunicativa contra lo esperado en una clase con enfoque estructural.

Si se toman en consideración las características y los principios que avalan el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras, podríamos imaginar el tipo de interacción que encontraríamos en el aula donde se enseña una lengua extranjera en este siglo XXI. Sin embargo, sorprendentemente el enfoque comunicativo ha adoptado en muchas ocasiones una perspectiva monolítica, estática e invariante en la interacción en el aula (Seedhouse, 2004).

Del hecho mencionado surgen las críticas de Nunan (1987) y Dinsmore (1985), quienes aseguran que el maestro frecuentemente falla a la hora de crear situaciones genuinas comunicativas en el aula. Señalan la presencia de ciclos IRF/IRE (inicio, respuesta, *feedback*/evaluación) como la principal razón para asegurar que hay poca comunicación genuina en el aula de lenguas extranjeras. Dinsmore agrega que el ciclo IRF/IRE y la desigual distribución de poder “difícilmente parece compatible con una metodología de lenguaje comunicativo”

(1985, p.226). De igual manera, Nunan examinó patrones de interacción que resultaron patrones netamente sintácticos, en lugar de comunicación genuina y el patrón que más encontraba era el IRE/IRF (1988, p.137).

En la documentación del trabajo realizado en las aulas de lengua extranjera consideradas en este estudio, es posible localizar una gran cantidad de rutinas discursivas centradas en la estructura. Veamos algunos ejemplos:

Clase de inglés, nivel intermedio, maestra británica

- T: Sometimes I feel depressed
 Why do you use ED
 Why are you using ED?
 S: Because I am talking about present
 T: Good

Clase de español avanzado, maestra salvadoreña:

- T: El siguiente es: “y tan pronto como te sientas”... “y tan pronto como te sientes”,
 ¿cuál será el subjuntivo, sientas o sientes?
 SS: Sientes
 T: Sientes, muy bien. Entonces otro subjuntivo de “tan pronto como...” ¿Sí o no?
 SS: Sí

Otra crítica la constituye el uso frecuente de preguntas de demostración (*display*), es decir, aquellas preguntas cuyas respuestas son obvias y contienen información ya conocida. Nunan (1988) afirma que una de las características de la comunicación genuina es el uso de preguntas referenciales, es decir, aquellas que en realidad se harían en la vida diaria, ya que su propósito es proporcionar

información que el que escucha no posee. Una de las razones que tiene para afirmar que la clase presenta patrones no-comunicativos es el uso predominante de las preguntas *de demostración*. Nunan concluye que “incrementando el uso de las preguntas referenciales sobre las *de demostración*, se estimula una mayor cantidad de interacción genuina en el aula” (1988, p.142). Comparten la misma opinión otros autores como Long y Sato (1983), Pico y Long (1986), Brock (1986) y Kramsch (1985).

Cazden (2001), hablando del trabajo tradicional, estructural y basado en preguntas artificiales, en oposición a la labor comunicativa en el aula, recurre al antropólogo Frederick Erickson, quien es también músico, y utiliza una metáfora para explicar los patrones de conducta discursiva en los salones de clase; comenta que al observar secuencias en el aula, se vislumbra un modelo canónico (ideal) y, al examinar algunas secuencias, es notorio que discrepan de alguna manera con el modelo inferido, y que estas diferencias se observan como un error aislado. De acuerdo con Cazden se tendrían dos opciones: elaborar la formalización del modelo estableciendo un sistema de reglas opcionales; o asumiendo que lo que sucede en el aula es una variación o adaptación, específica a las circunstancias de acción práctica en el momento preciso (2001, p.39).

Se coincide con Cazden en que, en el aula, sucede como en la música donde se acompañan varios músicos; los eventos discursivos sólo pueden llevarse a cabo con el trabajo colaborativo de dos o más personas. Los maestros y alumnos podrían tener diferentes concepciones acerca de cómo se debe de llevar a cabo la

interacción, así que el maestro asume un rol doble, como director de escena y actor principal (2001, p.40).

El profesor de lengua extranjera, señala Kumaravadivelu, “promueve la interacción negociada, aún con aprendientes con repertorio lingüístico limitado” (1992, p.44). Es por medio del tipo de rutina discursiva que promueve el uso del lenguaje entre los estudiantes. Así, por ejemplo, el autor presenta el siguiente ejemplo de un profesor de inglés, interactuando con sus alumnos principiantes (1992, p. 44):

- T: OK. . . all right. You know what divorce means?
 S1: Yes
 T: What does divorce mean?
 S1: If. . . finish. . . marriage
 T: Finish?
 S1: Yes
 S2: No
 S1: Yes
 T: What do you think it means?
 S3: Separate
 T: Separate?
 S2: Yes
 T: OK, why do you think people get a divorce?
 S2: May be. . . may be different. . . eh
 May be different between. . . eh. . . between, he like something . . .
 she didn't like something. . . may be
 T: They have problems

Es posible observar en esta interacción que es importante promover el uso del lenguaje, a través de preguntas abiertas, referenciales, que requieran más que un simple *sí* o *no* como respuesta. Aunque se trata de alumnos principiantes, ellos tratan de usar el lenguaje para comunicarse.

Es posible concluir que para el profesor, la forma canónica es un *script* idealizado en su mente, de acuerdo a su propia experiencia, pero la competencia comunicativa de los estudiantes se desarrolla poco a poco, así que lo canónico debe centrarse en procurar situaciones comunicativas, donde los aprendientes participen activamente y vaya dándose lugar el desarrollo de la competencia comunicativa, en lugar de las clases estructurales, donde las situaciones gramaticales son las únicas que imperan.

En un aula donde predominan las rutinas discursivas estructurales, se encontrarán en abundancia estas preguntas de demostración que, como se mencionó, se caracterizan por referirse siempre a información que el maestro ya posee, por ejemplo si en un salón de clases donde se enseña inglés se le pregunta a un alumno *What is your name?* o *Are there many girls in this classroom?* cuando es una información que el maestro, e incluso los alumnos, ya poseen. Esta ha sido la crítica más frecuente en las aulas tradicionales, que las preguntas son en realidad ‘no auténticas’. De acuerdo a Cazden, o el maestro está simplemente evaluando el conocimiento del estudiante, o transformando un monólogo en un diálogo por medio de la generación de pequeños pedazos o trozos de información acerca de puntos que el maestro elige (2001, p.46). Con base en estas críticas, el enfoque comunicativo requeriría de ‘preguntas auténticas’ que emularan una conversación típica en la lengua meta.

Aquí se presentan algunos ejemplos de preguntas de demostración utilizadas en las aulas en que este estudio se centra:

Una aproximación crítica a las rutinas discursivas en la enseñanza de una lengua extranjera

Inglés para principiantes, maestra mexicana

- T: . Or, what about “taxi cabs”?
 S: Countable
 T: Countable, because they refer to cars.

Inglés para principiantes, maestra británica

- T: Ok . . . we have play. . . and what’s the past simple of play?
 S: played
 T: Played . . . ok

También es típico que en el aula centrada en la enseñanza de lo estructural, se encuentren las preguntas anteriormente mencionadas y criticadas, entre otros por Nunan (1987) y Dinsmore (1985), y las de formato IRF/IRE. En este tipo de interacción, no existe una relación uno a uno entre forma y función. La función de iniciación, señala Cazden (2001), gobernará la interacción siguiente. Esta secuencia permite al maestro mantener el control acerca de la secuencia, la información y el tipo de elementos gramaticales que se utilizan. De acuerdo con Wells (1986) , el valor de este tipo de preguntas lo constituye su contribución al aprendizaje del estudiante, ya que verifica el estatus del conocimiento de estructuras, y la atención que esté poniendo el estudiante a la hora que le presenten la pregunta . Aún así, el curriculum comunicativo requiere de un tipo diferente de discurso.

Nunan analizó diferentes clases que se declaraban comunicativas, y encontró que en su mayoría, mostraban patrones estructurales de discurso en lugar de comunicación auténtica y afirmaba que “hay cada vez más evidencias en investigación que fundamentan mis conclusiones, de que hay comparativamente

pocas oportunidades para el uso de la lengua para la comunicación genuina en las aulas de lengua extranjera” (1987, p. 141).

Kumaravadivelu confirma lo establecido por Nunan y afirma que “Aún los maestros realmente comprometidos con el enfoque comunicativo pueden fracasar en crear oportunidades para la interacción genuina en el aula donde se enseñan lenguas extranjeras” (1993, p.12).

Al respecto, Nunan (1987) define la comunicación como genuina que se caracteriza por la distribución desigual de información, la negociación de significados (a través, por ejemplo, de solicitudes de clarificación o verificaciones), nominación y negociación de tópicos por más de un hablante, y el derecho de los interlocutores para decidir si contribuyen o no en la interacción. En otras palabras, en la comunicación genuina, las decisiones sobre quién dice qué a quién y cuándo, están al alcance de todos. La comunicación se equipara con el discurso natural y constituye una de las variedades discursivas que es posible identificar en el contexto áulico. El uso de este tipo de discurso en el aula es opcional, tal como lo señala Kumaravadivelu (1993), el concepto de interacción en el aula no siendo genuino o natural y el de fuera del aula, siendo genuino o natural es solamente pedagógico.

Por otra parte, autores como Warren (1985) señalan que la conversación auténtica no se logra en el aula. Este investigador se basa en un estudio de 40 grabaciones de conversaciones ordinarias en contextos naturales, y es por medio

de estos estudios que establece que la conversación natural se logra en contextos no institucionales, y donde al menos dos participantes intervienen y comparten la responsabilidad del progreso de este encuentro verbal consistente en más que un intercambio ritual. El propósito de una institución de lengua extranjera, es enseñar a los aprendientes la lengua extranjera. Por el hecho de que interviene ya la institución, no podríamos, señala Warren, hablar de una conversación genuina. Con lo anterior, se sugiere que una conversación no puede formar parte de una clase de lengua extranjera, sin embargo, sí puede llevarse a cabo en el espacio físico que compone un aula. No cabe duda, tal como lo declara Bourdieu (1970), que el trabajo escolar responde a una serie de factores y agentes propios de la institución educativa donde se lleva a cabo el proceso educativo. A estos factores se les conoce como 'cultura escolar o cultura rutinizada' (1970, p.74).

Se ha encontrado que en la conversación natural y genuina entre adultos, no se da prácticamente el ciclo IRF/IRE, sin embargo, los estudiosos del lenguaje infantil la han encontrado frecuentemente en interacciones bebé/madre/padre o niño pequeño/padre/madre. Juega entonces este ciclo IRF/IRE un rol importante en los procesos de adquisición de lengua materna por lo que se encuentra frecuentemente en interacciones con niños, y en las primeras etapas de adquisición de una lengua extranjera se fundamentaría su uso. Sin embargo, el aprendizaje y desarrollo de la competencia comunicativa debería ir más allá del aula.

Aunque en teoría es imposible replicar una conversación genuina en el salón de clase, y también es difícil preparar a los profesores para este propósito, autores como Seedhouse han examinado extractos de clases de lengua extranjera donde el maestro ha tenido éxito en replicar una interacción que se presenta con las características propias de una conversación, ocurre un evento comunicativo que, si nos apegamos a la definición líneas arriba expresada, no sería propiamente una conversación, ya que se lleva a cabo en un ambiente institucional, el salón de clase, pero aún así semeja una conversación genuina (2004, p.75). Otros investigadores, como Long y Sato también sugieren que el incremento en el uso de las preguntas referenciales en lugar de las de demostración creará más interacción genuina y será benéfico para el aula de lengua extranjera. “los maestros de inglés como segunda lengua continúan enfatizando la forma sobre el significado, la precisión sobre la comunicación” (1983, p.283).

Tomemos el ejemplo de una actividad en una clase de inglés como segunda lengua con el propósito de ilustrar cómo el maestro puede crear las condiciones en el aula para propiciar la comunicación. La clase cuenta con jovencitas adolescentes como alumnas. La actividad consiste en que la profesora les entrega unas fotos o recortes de revista donde aparecen diferentes modelos con ropa a la moda. Las chicas deberán iniciar una discusión sobre moda a partir de las imágenes. La maestra no toma parte en la discusión, ya que trabajan en equipos pequeños, donde se produce una comunicación que corresponde a la caracterización de Nunan para la comunicación genuina o conversación. Aunque

sí había un propósito didáctico y lingüístico en esta actividad, la de discutir lo que les gustaba y lo que no, la única instrucción fue que deberían ver las fotos y comentarlas, pero lo que comentaran debería ser en inglés. Warren, que fue el investigador que grabó estos diálogos, se percató que sí usaban las expresiones típicas para expresar gusto y disgusto, y que además hacían comentarios adicionales entre ellas (Seedhouse 2004, p.76).

En las aulas analizadas, sí fue posible encontrar situaciones de comunicación que se dan de manera espontánea. Vale la pena mencionar que este tipo de situaciones comunicativas se presentan con más frecuencia en unos salones de clase que en otros, de esta manera se comprueba lo que Nunan (1987) enfatiza acerca de que el maestro es muchas veces el que crea este tipo de situaciones y promueve la comunicación en su salón de clase. Presentamos algunos ejemplos encontrados en la muestra y que corresponden a la situación mencionada:

Clase de inglés avanzado, profesor mexicano

- T: Can you help me...? (signaling something)
 S: Mister, Hector is going to sing...
 T: Hector is going to sing?
 SS: Sing, sing, sing
 T: We're singing tomorrow
 SS: Tomorrow?
 T: Tomorrow we're singing in, how many languages?
 T/S: Portuguese, Persian, Polish, English and Spanish

Clase de español para principiantes, profesor español

- T: ¿A mi novia qué le regalo? ¿Le regalo un ordenador? ¿O le regalo flores?
 S: Vino
 T: ¡Ah! Y el vino. Una botella de vino. ¿Le regalo una botella de vino?

- S: Si.
T: ¿O una botella de champagne? Es mejor.
S: Champagne.

Aunque no hay mucha producción, los alumnos improvisan una respuesta no esperada por el profesor. Hay una incipiente producción comunicativa.

Veamos a detalle lo que pasa en las aulas analizadas en la presente tesis. Se considera que, aunque el propósito terminal de una clase de lengua extranjera donde se utiliza el método comunicativo, es precisamente crear la comunicación, existen etapas en el plan de clase donde se persiguen otros logros en el estudiante, los que siempre están encaminados al desarrollo de la competencia comunicativa en el aprendiente.

Por ejemplo, la activación (*warm-up*) se lleva a cabo al inicio de un tema y contiene actividades muy ligeras que tienen como objetivo la construcción del puente entre los conocimientos previos y el nuevo tema. Posteriormente se presenta el *ítem*: su función, su estructura, su uso social, por medio de diálogos, lecturas, grabaciones, videos, etc.

Se prosigue con la primera etapa de práctica, la práctica controlada por el maestro, quien asigna tareas a los alumnos con la finalidad de que practiquen el nuevo *ítem* lingüístico de una manera supervisada. Una vez que el maestro se asegura de que el alumno reconoce y usa adecuadamente las nuevas estructuras, le da el control de la actividad, y propone situaciones comunicativas donde el aprendiente usará el lenguaje de una manera creativa, que le permitirán resolver

diferentes situaciones que, si bien no corresponden a la definición de comunicación auténtica, por tratarse de una interacción en un espacio institucional ritualizado, se trata de eventos de comunicación que emulan las situaciones que el alumno podría encontrar en el mundo real.

Vale la pena también considerar el nivel de competencia de los alumnos, ya que en las clases para principiantes, el maestro utiliza mayor tiempo en la explicación y práctica de formas: gramática, pronunciación, significados, enseguida debería existir algún tiempo dedicado a las prácticas centradas en la fluidez, en donde se encontrarían rutinas discursivas comunicativas. En clases avanzadas, hay un intervalo de la sesión en donde se realizan prácticas estructurales, sin embargo, debería ser mayor el tiempo en que se practicara el uso de la lengua en situaciones comunicativas.

Tomando en cuenta esta secuencia didáctica natural utilizada en una clase comunicativa, analizamos la situación que se presenta en el material documentado a partir de las aulas que componen este estudio, donde se toma en consideración: (Análisis completo en Anexo 3)

- Rutinas discursivas que responden a la forma IRE/IRF
- Preguntas de demostración
- Preguntas referenciales
- Situaciones comunicativas

En el material correspondiente a las ocho aulas analizadas¹, cuatro de enseñanza de inglés y cuatro de enseñanza de español, todos ellos casos de la enseñanza de una lengua extranjera, al llevar a cabo un exhaustivo análisis de las rutinas que se suscitan en las interacciones, se encontraron los datos que enseguida se exponen:

Tabla 2.4 Concentración de resultados: Tipo de rutina discursiva

Clase	Secuencia IRE/IRF	Pregunta de demostración	Pregunta referencial	Secuencia comunicativa
Español I Texas State University Maestro hablante nativo (español)	11/29 37.9%	13/29 44.8%	3/29 10.3%	2/29 6.9%
Español III Texas State University Maestra hablante nativa (Salvadoreña)	9/23 39.1%	8/23 34.8%	6/23 26.1%	0/23 0%
Español I UTSA, maestra hablante no nativa (filipina)	17/62 27.4%	33/62 53.2%	6/62 9.7%	6/62 9.7%
Español I UTSA maestra hablante no nativa (americana)	6/73 8.2%	62/73 84.9%	4/73 5.5%	1/73 1.4%
Inglés I FFyL UANL Maestra hablante no	3/30 10%	3/30 10%	15/30 50%	9/30 30%

¹ El inventario completo se consigna en el Anexo 3

nativa (mexicana)				
Inglés VI FFyL UANL maestro no hablante nativo (mexicano)	9/61 14.7%	0/61 0%	22/61 36.1%	30/61 49.2%
Inglés III CCLE UANL maestra hablante nativa (británica)	21/41 51.2%	7/41 17.1%	8/41 19.5%	5/41 12.2%
Inglés VII FFyL UANL maestro hablante nativo (americano)	3/9 33.3%	5/9 55.5%	0/9 0%	1/9 11.1%

A continuación se describen, en las conclusiones las peculiaridades registradas en la tabla arriba incluida.

En el caso de las aulas donde se enseña español en Texas, se encuentra que hay predominio de las preguntas de demostración (*display questions*) y de las secuencias estructurales sobre las preguntas referenciales y las situaciones comunicativas. Este tipo de rutinas se presenta con las frecuencias siguientes:

Tabla 2.5 Relación de preguntas referenciales y secuencias comunicativas en las aulas de enseñanza del español

Institución y curso	Preguntas Referenciales	Situaciones Comunicativas
TSU Español I	10.3%	6.6%
TSU Español III	26.1%	0%
UTSA Español I	9.7%	9.7%
UTSA Español I	5.5%	1.4%

En la tabla anterior se observa que, en la secuencia didáctica que se establece a partir de la planeación de una clase comunicativa, existen momentos en que la práctica se centra en la precisión, es decir, es natural encontrar rutinas estructurales de la forma IRE/IRF, e incluso preguntas de demostración. Sin embargo, superada esta fase, en una clase comunicativa debería de haber un momento donde la práctica se centrara en el desarrollo de rutinas comunicativas, que muchas veces surgen a partir de preguntas referenciales. No es este el caso para el material correspondiente a las aulas analizadas, puesto que, según es posible observar, las rutinas donde se localizan preguntas referenciales y situaciones comunicativas son escasas. En el caso de Español III en TSU, hay un intento de incorporar preguntas referenciales que pudieran desarrollar a su vez rutinas comunicativas, sin embargo, en la mayoría de los casos, en estas preguntas, los alumnos responden en inglés, su lengua materna, lo que inhibe el desarrollo de la lengua meta. Otras de las rutinas, por ejemplo las analizadas en UTSA, en repetidas ocasiones las preguntas o actividades son contestadas también en inglés, lengua materna de los estudiantes.

Enseguida se ofrece una esquematización del proceso cómo se presentan las rutinas discursivas en estos salones de clase de inglés examinados, y en relación con las preguntas referenciales y situaciones comunicativas:

Tabla 2.6 Relación de preguntas referenciales y secuencias comunicativas en las aulas de enseñanza del inglés

Institución y curso	Preguntas referenciales	Situaciones comunicativas
Inglés I FFyL UANL	50%	30%
Inglés VI FFyL UANL	36.1%	49.2%
Inglés III CCLE UANL	19.5%	12.2%
Inglés VII FFyL UANL	0%	11.1%

En el caso de las clases de Inglés I e Inglés VI de Filosofía y Letras UANL, fue posible detectar que las oportunidades para desarrollar la comunicación en estas aulas son idóneas. Aún en el curso inicial, Inglés I, se dan suficientes oportunidades para que los alumnos utilicen el lenguaje de manera creativa y en situaciones comunicativas, o por medio de preguntas referenciales donde están proporcionando información ‘nueva’, no conocida por los participantes en el diálogo. Muchas veces es información relacionada con su propia vida, o con situaciones que el estudiante conoce. En el curso del CCLE, hay un buen intento de crear situaciones comunicativas y proponer preguntas referenciales que propicien una conversación, mas no es posible decir lo mismo del curso de inglés VII, donde, por ser el curso más avanzado del programa del Centro de Idiomas, esperaríamos encontrar participaciones continuas de los estudiantes, rutinas discursivas comunicativas, preguntas referenciales, sin embargo esto no sucede y la clase se limita a la resolución de ejercicios estructurales propuestos por el libro de texto.

2.6 Conclusiones parciales.

Se procede ahora a describir los hallazgos que se presentaron en los casos analizados en este estudio, se espera ofrecer una tendencia en lo relativo a las rutinas discursivas encontradas en estas aulas, y ello se efectúa con la finalidad de determinar si estas rutinas muestran una orientación a replicar situaciones de comunicación en el aula, que es a fin de cuentas el propósito fundamental de la metodología comunicativa para la enseñanza de lenguas extranjeras.

En cuanto a las clases de español analizadas, vale la pena concluir, con base en los resultados observados en la Tabla 2.5, que existen intentos para incluir preguntas referenciales y secuencias comunicativas en las sesiones, sin embargo no son suficientes. En los cursos de español para principiantes, es muy lógico encontrar prácticas centradas en la precisión, sin embargo el esfuerzo debería ir más allá y continuar con actividades en donde el alumno utilizara la lengua meta. Hay ocasiones, como es el caso del español avanzado, en que sí se propusieron preguntas referenciales, pero no hubo una co-construcción por parte de los alumnos y el esfuerzo para producir la comunicación no fructificó. En uno de los cursos de la UTSA, incluso en el español para principiantes de la TSU, se logran obtener algunas rutinas comunicativas, en donde los estudiantes utilizan la lengua meta con creatividad.

Por otro lado, la tabla 2.6 permite concluir, que con respecto a las clases de inglés en Nuevo León, los esfuerzos de los profesores, en algunos casos llegan a

fructificar y se obtiene un porcentaje alto de preguntas referenciales y de situaciones comunicativas en donde los alumnos llegan a utilizar la lengua meta en situaciones que emulan la realidad. El balance resulta positivo, a excepción de un grupo, que se dedicó a contestar los ejercicios del libro, casi siempre en forma individual y en silencio.

Uno de los propósitos principales de este capítulo es la aproximación crítica a las rutinas discursivas en el aula de lengua extranjera. Es conveniente analizar los resultados obtenidos y reflexionar acerca de ellos. Queda claro que las estadísticas nos muestran lo que sucede en las aulas comunicativas analizadas, y que no siempre se consigue que los estudiantes utilicen la lengua meta en situaciones comunicativas, que a fin de cuentas, es el propósito de estas clases.

La recomendación sería proponer a los profesores de lengua extranjera una planeación de clase, en donde se dote de espacios suficientes para que los alumnos, una vez que manejan los *ítemes* lingüísticos propuestos en el currículo, usen el idioma de una manera menos controlada, más libre y creativa, con la adecuada supervisión del maestro, quien debe recordar que el propósito del curso es ayudar al estudiante a desarrollar la competencia comunicativa en la lengua extranjera, apoyarlo a que movilice sus conocimientos, actitudes y habilidades en el saber actuar, en otra lengua, y en otra cultura.

Qu'est-ce, après tout, qu'un système d'enseignement, sinon une ritualisation de la parole, sinon une qualification et une fixation des rôles pour les sujets parlants, sinon la constitution d'un groupe doctrinal au moins diffus, sinon une distribution et une appropriation du discours avec ses pouvoirs et ses savoirs?
Foucault

Capítulo 3.

LA CO-CONSTRUCCIÓN DIALÓGICA EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA

En el aula de lengua extranjera, donde el principal objetivo es desarrollar en los alumnos la competencia comunicativa, es de primordial importancia el tipo de interacciones que se llevan a cabo. El lenguaje que el profesor de lenguas extranjeras utiliza en el aula es crucial al estimular y regular las actividades de aprendizaje de sus alumnos. A pesar de lo fundamental que resulta el discurso en el aula, no se le ha dado hasta ahora la importancia debida, principalmente en los programas de formación de profesores de lenguas extranjeras, ya que, adecuando el discurso a las necesidades áulicas, se lograría más eficacia en los procesos de aprendizaje y en las relaciones inter-personales.

Tal como lo señala Haneda, se ha reconocido ampliamente que el discurso en el aula juega un papel social muy importante, como mediador semiótico en la construcción del conocimiento con respecto al contenido curricular (2008, p.2). Se reconoce que el conocimiento se construye con eficacia a través de la co-construcción dialógica que realizan los estudiantes con sus pares o con sus maestros, en especial en el contexto que nos ocupa en este estudio, el aprendizaje de una lengua extranjera,

ya que en los casos aquí analizados, el aprendizaje del español en Texas y del inglés en Nuevo León, el aula es el lugar más importante de insumo del lenguaje extranjero, y una vez fuera de ésta, el estudiante vuelve a usar su lengua materna para su interacción diaria.

En este capítulo, se analiza la co-construcción dialógica llevada a cabo por los estudiantes en las emisiones representativas del acto de habla ‘preguntar’, se revisan específicamente *las preguntas generadoras (eliciting questions)*, llevadas a cabo por el profesor y co-construidas por el estudiante. Para este análisis, se utilizan los materiales recabados en la documentación de las ocho clases de lengua extranjera que comprenden el universo de estudio en esta tesis.

3.1 La importancia del diálogo en el aprendizaje de una lengua extranjera

Los seres humanos, tal como lo afirma Wittgenstein, estamos acostumbrados a utilizar el lenguaje para comunicarnos a través de la conversación. Sin el lenguaje, afirma este autor, “no podríamos comunicarnos unos con otros”, “no podríamos ejercer influencia en la gente ni sería posible construir caminos o máquinas” (1953, p. 97). Además, el lenguaje es importante no solamente como recurso instrumental, sino, como escribe Foucault, el lenguaje “es el medio necesario para todo el conocimiento que se quiera manifestar como discurso” (1966, p. 309).

Sin lugar a dudas, en el ámbito educativo, el lenguaje es la principal herramienta para construir el aprendizaje. En el aula de lengua extranjera, se promueve en los aprendientes la competencia en una segunda lengua o lengua extranjera con la

finalidad de que éstos puedan comunicarse y realizar todas las actividades en su vida diaria y profesional, en contextos donde la comunicación se realice en la lengua meta, así que el lenguaje se constituye como la columna vertebral para lograr estos propósitos.

En el proceso de aprendizaje de una lengua, el lenguaje no se percibe o se aprende como un sistema abstracto y descontextualizado de reglas y definiciones, sino que se presenta como un diálogo. Los enunciados se construyen y se entienden con relación a los propósitos y condiciones de la actividad donde ocurren y con relación a los enunciados antecedentes y consecuentes.

El lenguaje, además de ser constitutivo de la existencia humana, es social. En la comunicación están consideradas las acciones de producción y percepción de sonidos, además estos actos, que pudieran considerarse como individuales, no serían nada sin una tercera acción, la producción y recepción de significados. Voloshinov habla de la significación del discurso de la manera siguiente:

“La significación del discurso y la comprensión de esta significación por el otro (o por los otros). . . excede las fronteras de los organismos fisiológicamente aislados y presupone la interacción de varios organismos, lo que implica que este tercer componente de reacción verbal tiene un carácter sociológico” (Voloshinov, en Todorov, 1984, p.30).

Tal como lo describe Voloshinov (1984), la parte verbal de la existencia humana no se limita al sujeto aislado, sino al sujeto en su grupo social. Para Bajtín (1981), la sociedad empieza con la aparición de una segunda persona, de *otro*, y propone entonces un concepto dialógico del lenguaje.

Los antecedentes filosóficos inmediatos al dialogismo se encuentran en los intentos de varios neo-kantianos para superar la diferencia entre 'materia' y 'espíritu'. Como lo establece Holquist (2002), el dialogismo forma parte de una tendencia en el pensamiento europeo para reconceptualizar y estar de acuerdo con las versiones nuevas de la mente y los modelos revolucionarios del mundo que empezaban a emerger en las ciencias exactas en el siglo XIX. Esto significa tratar de formular una teoría del conocimiento en una época donde domina la relatividad y cuando, a partir de la falta de conciencia - el signo y su referente, del sujeto hacia sí mismo - surgen nuevas preguntas acerca de la existencia de la mente.

Bajtín acepta, en parte, los argumentos de Kant que van en el sentido de considerar la existencia de una barrera infranqueable entre la mente y el mundo. Esta falta de identidad de la mente y el mundo constituye la parte fundamental del dialogismo. Considera el autor ruso al diálogo como la parte mediadora con el conocimiento, además reconoce en el dialogismo, que la capacidad para tener conciencia se basa en la existencia de *otros*, siendo que *los otros* constituyen precisamente la conciencia (Holquist, 2002, p.18).

De acuerdo con el pensamiento bajtiniano, el habla y el intercambio son aspectos del diálogo que juegan roles muy importantes en el uso del lenguaje. Pero lo que precisamente da al diálogo su papel central en el dialogismo, es el tipo de relación que manifiesta la conversación y el tipo de intercambio que debe realizarse entre los hablantes. Por su parte, Foucault (1966, pp. 72-73) establece la necesidad de conocer

quién habla, qué tipo de *status* tiene la persona que habla y el contexto en que lo hace, principalmente si se trata de un contexto institucional, como un hospital o una escuela.

El concepto de 'diálogo' para Bajtín, se da en diferentes niveles de intercambio: entre las palabras en el lenguaje, entre la gente en sociedad, entre organismos en su ecosistema e incluso entre los procesos y la naturaleza. En cada uno de los niveles, el diálogo tiene sus propósitos y medios específicos. Uno de estos medios es el lenguaje verbal. En el dialogismo, la vida es expresión y "la expresión significa significado, y el significado se manifiesta por medio de signos" (Holquist, 2002, p.41). Esto es posible en todos los niveles de existencia: algo existe si significa algo.

En la obra *Discourse in Life and Discourse in Poetry* (1926), Bajtín/Voloshinov establece que la materia lingüística constituye sólo una parte de una enunciación; que además existe otra parte que es la no-verbal, que corresponde al contexto de la enunciación. La enunciación, para Bajtín, constituye algo así como *la parole* Saussuriana, pero con aspectos sociales, históricos, ideológicos, concretos y dialogizados. Antes de esta obra, sí se tenía conocimiento de la parte no-verbal, sólo que se consideraba externa a la emisión. Bajtín entonces asegura que el aspecto no-verbal, es parte integral de la enunciación (en Todorov, 1984, p.41).

Resulta pertinente establecer que la enunciación se compone de tres aspectos: el horizonte espacial común a los interlocutores (la unidad de lo visible); el conocimiento y comprensión de la situación, también común a los interlocutores y la evaluación común de la situación. (Todorov, 1984, p. 42) Es posible determinar, a partir de lo anterior,

que en la comprensión y significación de una enunciación, es importante considerar la situación concreta en la que se lleva a cabo y el conocimiento previo y común de los interlocutores. Se trata entonces de la enunciación como un elemento social, puesto que se emite hacia otro, en un contexto determinado y su significación depende del horizonte común, de la comprensión y evaluación de la situación.

Una enunciación está orientada hacia alguien, y se considera como parte del diálogo. Al respecto, Voloshinov establece que:

La interacción verbal es la realidad fundamental del lenguaje. Y el diálogo es la parte más importante de la interacción verbal. Pero el diálogo se puede entender de manera más amplia, significando no sólo comunicación verbal directa de viva voce entre dos personas, sino cualquier tipo de comunicación verbal en cualquier forma. Puede decirse que toda la comunicación verbal, que toda la interacción verbal se lleva a cabo en la forma de intercambio de enunciaciones, esto es, en la forma de diálogo (en Todorov, 1984, p.44).

Como 'dialogismo' se reconoce a ciertas propiedades fundamentales en el diálogo y en el conocimiento y comunicación humanos. Entre estas propiedades encontramos la organización secuencial, la construcción conjunta y la interdependencia entre actos y actividades. Estos principios elaborados por Bajtín forman el 'principio dialógico' y tratan con las relaciones reflexivas entre el discurso (y cognición) y varios tipos de contextos (Linell, 2001, p.9).

En el contexto del dialogismo hacia el discurso, la definición para diálogo se establece como "cualquier interacción a través del lenguaje (u otro medio simbólico) entre dos o varios individuos que están mutuamente co-presentes" (Linell, 2001, p.13). De esta manera, no solamente se consideran las interacciones de *viva voce*, *vis à vis*,

como sucede con la definición canónica, sino que pudieran incluirse interacciones suficientemente similares, como las conversaciones telefónicas, interacciones electrónicas en tiempo real vía Messenger, etc.

Las interacciones verbales, establece Linell, se caracterizan por un tipo de cooperación: atención y respuesta mutua, enfoque compartido, planes congruentes y objetivos sociales. Así mismo, la comunicación presupone asimetrías de conocimiento y participación de varios tipos. Si no hubiera este tipo de asimetría, si todos tuviéramos los mismos conocimientos e información, la comunicación no se desarrollaría (2001, p.14).

Es inminente la importancia que representa el proceso de comunicación en la co-construcción del diálogo. Al hablar de comunicación, se encuentra que los modelos de comunicación presentados por Jakobson (1960) y Bajtín (1968) respectivamente, nos describen los componentes del proceso de comunicación. Vale la pena presentarlos, ya que representan dos visiones con similitudes y diferencias, hacia el proceso estudiado. Se incluyen en la figura 3.1, a continuación:

Figura 3.1 Modelos de comunicación de Bajtín y de Jakobson

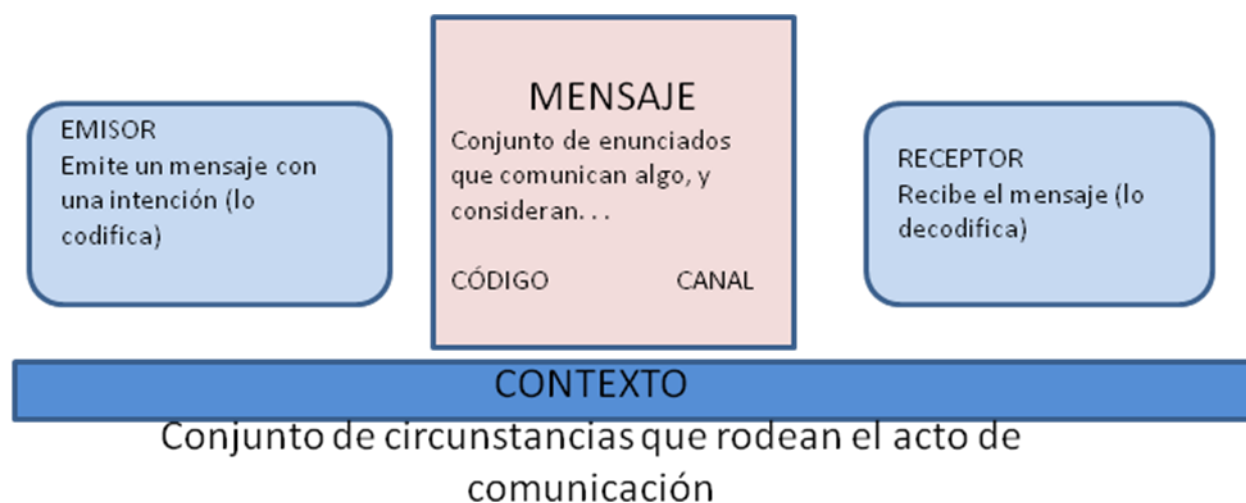


Todorov, 1984, p.54

Comparando ambos modelos, Bajtín (1968) remite al *objeto*, mientras Jakobson (1960) se refiere al *contexto*, pero en ambos casos se estaría hablando del referente. Además Jakobson da importancia al contacto, que no aparece en el modelo de Bajtín, quien a su vez introduce el intertexto, al referirse a las relaciones con otras enunciaciones.

La figura 3.1 nos muestra de manera esquematizada el proceso de comunicación, señalando el papel del emisor, como aquel que envía un enunciado a un receptor en particular, por medio de un código común entre los interlocutores. Además hay que considerar la situación que rodea ese proceso comunicativo: lugar, tiempo, tema, etc, a lo que se le llama 'contexto'. Por ello, del esquema anterior, se desprende lo siguiente:

Figura 3.2 Elementos de la comunicación



Pero de acuerdo con Todorov (1984), las diferencias no sólo se refieren a la terminología utilizada, pues mientras que en el modelo de Jakobson (1960) se presentan los factores constitutivos de cualquier evento verbal, o cualquier acto de comunicación verbal, Bajtín (1968) va más allá al referirse a diversos tipos de eventos que demandan la existencia de la lingüística y la translingüística. Con la primera se abordan las palabras y las reglas gramaticales, terminando con las oraciones. La translingüística, por otro lado, inicia con oraciones y su contexto, para terminar con emisiones o enunciaciones.

3.2 El modelo de co-construcción de la comunicación

Al hablar de diálogo, resulta inminente hablar del principio de co-construcción, es decir, que dada una emisión, el diálogo se co-construye por medio de la participación del *otro*, como lo afirma Bajtín.

Tal como lo establece Arundale, en sus observaciones diarias, a partir de la interacción del habla ordinaria y del habla de académicos que estudian el lenguaje, las personas co-construyen y co-mantienen en su habla ideologías y comunicación que permiten la co-construcción de significados o interpretaciones que surgen a partir de sus interacciones y, a pesar de que estas interpretaciones son estados psicológicos de cada individuo, éstas se inician, se desarrollan y cambian a través del tiempo y conforme se presentan otras intervenciones a través de los diversos participantes en el intercambio (1999, p. 125).

El modelo teórico de la comunicación, se asocia con el punto de vista interaccional e ideológico y, según lo estableció Arundale, se le identifica como un modelo de co-construcción, ya que explica la comunicación como un fenómeno que emerge en una interacción dinámica conforme los participantes producen emisiones adyacentes, y al hacerlo restringen y recíprocamente influyen las mutuas formulaciones e interpretaciones (1999, p.126).

Como punto de partida, es conveniente mencionar que en los procesos de codificación/decodificación y transmisión de información, el modelo de co-construcción de Arundale considera al menos dos participantes, como la mínima unidad irreducible de análisis en el proceso de comunicación, porque, según argumenta el investigador, “el fenómeno de comunicación no puede explicarse en términos de las propiedades de los individuos aislados” (1999, p.126).

El modelo de co-construcción de la comunicación, tiene como base los siguientes principios (1999, p.127):

- Orientaciones filosóficas que explican los fenómenos humanos
- La interpretación de las emisiones
- La producción de las emisiones en la conversación
- El desarrollo del modelo de co-construcción

Las orientaciones filosóficas, que explican los fenómenos humanos, fueron descritas por Werner y Baxter (1994). Bajo este rubro, es posible trabajar considerando como base la **orientación de rasgo**, que se enfoca en los individuos y sus procesos psicológicos como unidades de análisis, se considera a la gente independiente de sus contextos, y además se asume que la tendencia hacia ciertas conductas reside dentro de los individuos. Otro enfoque que se puede abordar es el de la **orientación interaccional**, que asume que la conducta se determina por los aspectos propios de los individuos y por su medio ambiente social y físico.

De igual manera, es posible trabajar bajo la **orientación organísmica**, que considera al sistema total como la unidad de análisis. Las partes del sistema son interdependientes, y como tales deberán estudiarse, no en aislamiento, pues unos elementos dependen de los otros, o bajo la **orientación transaccional**, estudiando aspectos del sistema holístico, ya que, de acuerdo a esta postura, el todo no puede separarse en partes y todas contribuyen al significado de los eventos. Finalmente, es posible adoptar la **orientación dialéctica**, que comparte muchos de los principios filosóficos de la orientación transaccional, pero se enfoca en las tensiones dinámicas entre las contradicciones dialécticamente organizadas como la fuente del cambio o como una explicación para el patrón o flujo de eventos.

De acuerdo con Arundale, el modelo de co-construcción de la comunicación presenta aspectos que son consistentes con las orientaciones organísmica,

transaccional y dialéctica, pero además es posible afirmar que es consistente con las orientaciones de rasgo e interaccional, y por lo tanto, proporciona una explicación diferente al proceso de comunicación humana a la presentada por el modelo de Grice (1989) (*encoding/decoding*), o del modelo de Sperber y Wilson (1986), que establece que la codificación/decodificación no explica adecuadamente la comunicación humana (1999, p.123).

El modelo de co-construcción es presentado por Arundale como no limitado a la conducta verbal, y propone que la conducta lingüística no podrá ser entendida completamente sin examinar su integración con la conducta no verbal.

El principio fundamental del modelo de co-construcción de la comunicación se presenta a través del *Principio de Interpretación Secuencial*, que contempla tres procesos generales: primero, la interpretación de los constituyentes utilizando expectativas que se invocaron en interpretaciones anteriores; segundo, la integración de interpretaciones presentes con las interpretaciones que van surgiendo; y tercero, invocar expectativas para interpretaciones subsecuentes (Arundale 1997, en Arundale 1999, 131). Este principio intenta organizar la información que surge en relación con la interpretación conforme ésta ocurre en interacción.

Cuando se trata de captar lo que sucede en el interior de lo que el emisor produce y dirige a un receptor en un proceso continuo de proyección e interpretación que se vendrá realizando conforme se escucha la emisión producida se habla de *La Producción: El Principio de Diseño del Receptor*. En este principio, la interpretación constituirá el significado que el emisor formuló cuando emitió la enunciación. El diseño

de recepción es fundamentalmente reflexivo, en primer lugar porque la interpretación que se produzca es el significado que presumiblemente perseguía el emisor, y segundo, la emisión producida funciona como modelo para construir un evento dado.

El Principio de Diseño de Recepción constituye una parte fundamental del Modelo de co-construcción de la comunicación, y se constituye a partir del SIP, Principio de Interpretación Secuencial, y a nivel individual en la producción de una emisión y sus constituyentes al nivel y secuencia de una conversación (Arundale, 1999, pp.134-137).

En este Diseño de Recepción encontramos varios procesos, el primero que se identifica es el hecho de enmarcar la emisión que se va a producir, no solamente utilizando interpretaciones de otras emisiones producidas previamente, sino con base en la interpretación incipiente que será formulada por el futuro receptor.

Le sigue la atribución del hablante al futuro conocimiento receptor de ciertos recursos y procedimientos conversacionales. La producción de una contribución viable a la conversación depende en asumir que nuestro futuro receptor tiene el conocimiento de los procedimientos conversacionales requeridos para formular e interpretar lo que enmarcamos previamente.

El tercer proceso identificado es la incipiente proyección de la interpretación de parte del hablante. Este es el proceso central en el RDP (*Reception Design Principle*) y la fuente de reflexión más importante. Posteriormente identificamos el cuarto proceso como la producción incipiente de la emisión por medio de la selección y articulación de la secuencia inicial de constituyentes y asume que serán interpretados utilizando las

expectativas que el hablante presume que el receptor posee, y que seguirá construyendo expectativas que conlleven a una interpretación.

El quinto proceso identificado en el RDP es la presunción del hablante respecto al receptor, que éste seguirá los procesos para interpretar una emisión y que implementará los procesos conversacionales para que se lleve a cabo una interpretación. Esta fase constituye también un proceso reflexivo en el proceso de diseño del receptor.

Los procesos SIP y RDP descritos anteriormente, son componentes importantes en el modelo de co-construcción de la comunicación; sin embargo son de naturaleza individualista y el modelo de co-construcción requiere la consideración de los aspectos sociales en el proceso de comunicación. Este enfoque en los aspectos sociales de la comunicación, requiere examinar la interacción que se lleva a cabo cuando dos individuos producen e interpretan emisiones adyacentes, de uno hacia el otro.

La co-construcción de una interpretación es un aspecto importante de este proceso, pero no constituye la comunicación en sí entre hablante y receptor. Si el receptor activo produce una siguiente emisión adyacente a la emisión presente, toman los roles de enfrentar e influir en la interpretación del otro. Lo que los dos co-participantes son individualmente, la manera de enfrentar la interpretación del otro y la manera de influenciar la evaluación de la interpretación de otro, a través de dos emisiones adyacentemente colocadas, la manera de enfrentarlas mutuamente, la influencia recíproca, y por consiguiente la comunicación en la unidad social que los co-participantes crean. Los aspectos sociales de la comunicación llegan a ser evidentes

sólo si uno reconoce que ambos, A y B están comprometidos en exactamente los mismos procesos de enfrentar y evaluar con respecto a las emisiones que producen, y que es la colocación adyacente de las emisiones lo que los une en interacción, y que cada uno de ellos enfrenta e influye en la interpretación del otro.

Los principios presentados se aplican de igual manera a secuencias de constituyentes dentro de las emisiones, y resulta claro que mientras B puede producir una emisión como respuesta para A, después de que A ha concluido su emisión, B puede también producir respuestas verbales o no verbales para A durante o dentro de la emisión de A, como hablar, reír, mirar o sostener la mirada.

Las interpretaciones co-construidas en el proceso de comunicación conforman un fenómeno que ocurre en un espacio de tiempo determinado creado por los co-participantes. Además constituye un fenómeno social donde los co-participantes viven continuamente, tal como lo señala Arundale, comprometidos en procesos de interpretación y de co-construcción.

Koike, a su vez, sintetiza el proceso de co-construcción y encuentra en el mismo las siguientes características (2003, p.12):

- La interacción entre los participantes, con un mínimo de dos personas
- La secuencia en la conversación entablada por los participantes
- En la interacción, los participantes no conocen la secuencia de acciones más allá del punto actual de interacción
- El significado se genera progresivamente a través de estas interacciones sucesivas
- La interacción se co-construye, por lo que constituye una construcción social que lleva implícita una ideología

La investigadora toma como base el modelo de co-construcción propuesto por

Arundale (1999) y lo combina con lo propuesto por Linell (2001) en relación al diálogo. Koike habla del diálogo, como una actividad situada que , tiene una dinámica evolutiva e imprevisible y lo caracteriza como dinámicas de intensidad, alineación y multifuncionalidad, características que reflejan los cambios y desplazamientos que pueden ocurrir en la evolución de la interacción, de acuerdo a la investigadora (Koike, 2003, p.14).

3.3 La pragmática y el estudio de los actos lingüísticos

Resulta pertinente, antes de presentar la teoría de los actos de habla, describir los antecedentes que llevaron a Austin a presentar su tan significativa teoría.

Durante la primera mitad del siglo XX, y fundamentalmente aglutinados alrededor del Círculo de Viena, un grupo de filósofos fundan el llamado Neopositivismo o Empirismo Lógico. Esta corriente se caracteriza principalmente por:

- La aspiración de fundamentar el conocimiento sobre bases empíricas por medio de un lenguaje unificado.
- El verificacionismo, según el cual una proposición es significativa si puede verificarse empírica o formalmente.
- El rechazo de la metafísica, al considerarla como un conjunto de proposiciones sin sentido.
- La utilización de técnicas de análisis procedentes de la lógica matemática.

Enciclopedia Sympleké

El neopositivismo conserva invariables las ideas básicas del positivismo lógico, como la tesis sobre la reducción de la filosofía al análisis lógico del lenguaje y la tesis sobre la imposibilidad de justificar teóricamente la existencia sobre la realidad objetiva (*Diccionario soviético de filosofía*, 1965).

Frente a los acontecimientos que se llevaban a cabo en Europa, específicamente el predominio nazi, casi todos los integrantes del Círculo de Viena, que en su mayoría eran judíos, decidieron emigrar a América. Pensadores como Rudolf Carnap, Hempel, Hans Reichenbach, Kurt Gödel, entre otros, continuaron sus trabajos en universidades norteamericanas, donde hicieron germinar el noeopositivismo. Dieron un auge enorme a las investigaciones relacionadas con el análisis lógico-lingüístico y a la pragmática propiamente dicha. Sin embargo, las dificultades conceptuales con las que se enfrentaron, así como las críticas de filósofos como Karl Popper, o la dura autocrítica de Wittgenstein, consiguieron forzar el abandono de los supuestos epistemológicos del Círculo de Viena. Pese al desmoronamiento de los presupuestos epistemológicos del empirismo lógico, permaneció el impulso imprimido a la focalización sobre la importancia del lenguaje (Ibáñez, 2006, p.32).

El propio Wittgenstein, que en su *Tractatus lógico-filosófico*, alentó la posibilidad de hablar con un lenguaje ideal para evitar las falacias a las que nos induce el lenguaje cotidiano, pronto dejó de interesarse por la posibilidad de construir un lenguaje ideal y orientó su reflexión al lenguaje común, tratando de comprender las reglas a las que obedece y los usos que existen de este lenguaje cotidiano (Ibáñez, 2006, p.33). Ya en su obra *Investigaciones Filosóficas*, publicada en 1952, alentó el esfuerzo de un grupo de filósofos de la Universidad de Oxford, que optaban por analizar las características del lenguaje cotidiano.

Los filósofos de Oxford, entre los que destacan Gilbert Ryle (1900-1976), John Austin (1911-1960), Peter Strawson (1919) o Paul Grice (1913-1988), coincidieron con

sus colegas logicistas de Cambridge liderados por Bertrand Russell, en la necesidad de pasar de una filosofía de la conciencia a una filosofía del lenguaje, aunque sus coincidencias no iban más allá de sus intenciones y las divergencias que fueron surgiendo entre ellos eran intensas.

Este grupo de pensadores de Oxford rechazaban, por ejemplo, el positivismo y el cientificismo que predominaba la corriente logicista, así como el pretender construir el lenguaje ideal. Su intención era estudiar el lenguaje para entender sus mecanismos, no para señalar sus imperfecciones. No querían reducir el lenguaje a la función descriptiva, sino que consideraban que éste es tan versátil que tiene una enorme variedad de usos. Señalaban que:

no se puede acceder, por lo tanto, al funcionamiento del pensamiento humano analizando tan sólo la estructura lógica sobre la que se asientan las lenguas naturales, sino que es necesario contemplar todos los usos del lenguaje si queremos entender tanto nuestra forma de pensar, como nuestra forma de actuar y nuestra forma de relacionarnos con la gente (Ibáñez, 2006, p.34).

Por ello resultaba claro que, para entender el pensamiento, es necesario entender el lenguaje, ya que es por medio de éste que expresamos las ideas que representan la realidad del mundo. Además de señalar esta importancia básica del lenguaje, los filósofos de Oxford fueron más lejos al establecer que el lenguaje hace mucho más que representar al mundo porque es el medio para 'hacer cosas'.

Wittgenstein fue, a final de cuentas, un filósofo seguidor de la corriente del uso del lenguaje, y su contribución a la pragmática es innegable. Cuando abandonó, en los años treinta, la idea de considerar al lenguaje como al cálculo (análisis del lenguaje de acuerdo a reglas explícitas) empezó a pensar de una manera nada ortodoxa,

abrazando la visión de la lengua como un juego. Si el pensamiento es una manera de operar los signos, debemos entonces entender qué son los signos y cómo se usan. Se introduce el concepto de *language games* (juegos de lenguaje) donde se utilizan los signos de una manera simple, más clara que nuestras complejas lenguas.

De acuerdo con Wittgenstein, en los juegos de lenguaje partimos de lo general a lo particular y, probablemente inspirados por las ciencias duras, reducimos el lenguaje a una serie de leyes, asumiendo que cualquier palabra tiene un significado o esencia que todas las instancias comparten (1953, p.18).

Además de Wittgenstein entre los pensadores que influyeron los trabajos de pragmática de Austin y Searle (1962), Kerbrat-Orecchioni (2005) hace un recuento de los diferentes campos disciplinarios e investigadores que formularon una idea, que pudiera considerarse como el antecedente de la teoría de los actos de habla, propuesta por los mencionados lingüistas.

La autora francesa menciona la corriente retórica, desde Aristóteles a Perelman, definiendo la retórica como el arte de persuadir en el discurso. Señala también la Edad Media, como la época clásica cuando se desarrollan concepciones performativas en la actividad lingüística (2005, p.6). Sin embargo, es a principios del siglo XX, cuando se toma conciencia del significado de toda esta actividad del lenguaje y se le reconoce como la pragmática. El reconocimiento de la pragmática tiene diversos detonadores, entre otros:

- 1) Benveniste, quien reconoce la existencia de proposiciones asertivas, interrogativas e imperativas, y sus características sintácticas y gramaticales.

Las caracteriza como funciones interhumanas del discurso, que se presentan en tres modalidades discursivas, correspondiendo cada una de ellas, a una actitud del interlocutor (1966, p.30).

- 2) Las funciones del lenguaje, que empieza a definir K. Bühler en 1933, afirmando que en el proceso de comunicación, es necesaria la existencia de tres elementos: el mundo, el locutor y el destinatario, y que todo enunciado corresponde a las funciones de representación, de expresión o de llamado; mismas que posteriormente retoma Jakobson bajo el nombre de funciones referencial, expresiva y conativa, y a las que agrega otras funciones complementarias: la función fática, la metalingüística y la poética (en Kerbrat-Orecchioni, 2005, p.6).
- 3) Es posible considerar también a Ch. Bally (1932), como otro precursor de la teoría de los actos de habla, quien propone descomponer el contenido de un enunciado en el *modus* aplicado a un *dictum*, donde prefigura el análisis de un valor ilocutorio contra un contenido proposicional, que posteriormente es retomado por Searle (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p.6).
- 4) A. Reinach (1934), elabora también a principios del siglo XX, la teoría de los actos sociales, que son realizados por medio del lenguaje, pero que crean en el destinatario ciertos derechos y obligaciones de otro orden. Sus estudios abren el diálogo entre la Fenomenología y otras corrientes de la Filosofía del Lenguaje (Ferrer, 2005, p.279).

- 5) El británico Paul Grice (1979), ampliamente conocido por sus trabajos innovadores en la filosofía del lenguaje, propuso sus ideas acerca de la implicatura conversacional y ‘significado y uso’, distinción que ha tenido aplicaciones en áreas como la filosofía, la lingüística y la inteligencia artificial (Grandy, p.2006).
- 6) Malinowski (1974), otro pionero de la pragmática contemporánea, que utilizó una perspectiva etnográfica y presenta la idea de un lenguaje-acción. Toma como base sus estudios realizados en Nueva Guinea, entre 1920 y 1930. Y afirma que “el lenguaje es esencialmente un medio para actuar” (Kerbrat, 2005, p.7).

A los antes mencionados, podríamos agregar las contribuciones de otros investigadores, lingüistas, filósofos o psicólogos, como Bloomfield, Morris, Wittgenstein, que establecieron valiosas bases y propusieron un orden, para que Austin y Searle más tarde, propusieran la teoría de los actos de habla.

3.4 La Teoría de Actos de Habla.

“Hablamos siguiendo reglas” expresa Searle (2001, p.31) y agrega que hablar un lenguaje significa participar en una forma de conducta gobernada por reglas.

Por su parte, el precursor principal de la Teoría de los Actos de habla; J.L. Austin, en su obra *How to do Things with Words* que reúne las conferencias más relevantes del autor, destaca su teoría de actos de habla y el concepto de lenguaje performativo, en el cual, “decir algo es hacer algo” (1962, p.4). Al tiempo en que alguien enuncia *Te prometo que X*, se realiza el acto de prometer, de modo que el enunciado se opone a

una oración como “Marla prometió X”, que, al no haber sido emitida en una situación comunicativa, no realiza el acto designado por el verbo, por lo cual sólo puede juzgarse como ‘oración falsa’ o bien como ‘oración verdadera’. Los performativos no pueden juzgarse como falsos o verdaderos, sino solamente bien o mal expresados. Austin realiza una muy clara distinción entre los performativos y los constativos, siendo estos últimos un tipo de oraciones que sí pueden declararse como falsas o verdaderas (Austin, 1962).

En la teoría de actos de habla, Austin presenta el hecho de que las palabras, en frases u oraciones, llevan implícita información, y que la gente, como respuesta a estas enunciaciones, realiza acciones que van más allá de la información textual contenida en la enunciación. Los actos de habla, sea cual sea el medio en que se expongan, caen entonces en la categoría de acción intencional, no solamente se trata de emitir palabras, sino palabras que llevan cierta intención. Con este propósito, afirma que “nos damos cuenta que lo que tenemos que estudiar no es la oración, sino la emisión de una enunciación en una situación de habla (*speech situation*), sin que pudiera ya presentarse la posibilidad de no ver que afirmar es realizar un acto”, (1962, p.139) este hecho tiene como consecuencia que el estudio de las palabras, frases u oraciones (actos ilocucionarios) fuera de un contexto social, nos dice poco acerca de la comunicación o su efecto sobre la audiencia (actos perlocucionarios).

Por su parte, John Searle, quien continua con las investigaciones iniciadas por Austin, establece en su libro *Actos de Habla* que el acto ilocucionario es “la mínima unidad completa de la comunicación lingüística humana” (2001, p.73), mientras que en

su obra *Mind* afirma que “siempre que hablamos o escribimos, estamos efectuando actos ilocucionarios” (2004, p.136). Los actos ilocucionarios son intencionales, hablamos, no solamente para ejercitar las cuerdas vocales, sino porque existe alguna razón para emitir la enunciación. Este acto ilocucionario resulta exitoso, si nuestro receptor logra captar las verdaderas intenciones implícitas en las palabras que emitimos, es decir, si logramos el efecto deseado en el destinatario. Si en el aula, por ejemplo, el maestro dice *qué oscuro se ve* y alguno de los alumnos se levanta de su asiento y enciende la luz, podemos afirmar que el acto de habla resultó exitoso porque las verdaderas intenciones del maestro se lograron. Estas intenciones no eran describir el entorno como oscuro, sino pedir que alguien encendiera la luz.

Al decir algo, generalmente más que comunicarnos, intentamos producir un efecto en el receptor. Los actos de habla tienen un propósito ulterior, y se les distingue primeramente por su tipo ilocucionario, como afirmaciones, solicitudes, promesas, y disculpas, que se caracterizan por el tipo de actitud que expresa cada uno de ellos. El acto perlocucionario se emite con la finalidad de tratar de que el receptor forme una actitud correlativa y, en algunos casos, que actúe de cierta manera.

Bach y Harnish (1994) desarrollaron una taxonomía detallada de los actos ilocucionarios. A continuación se incluyen algunos ejemplos de cada tipo:

- Constativos: afirmar, alegar, anunciar, contestar, atribuir, clamar, clasificar, confirmar, hacer conjeturas, negar, expresar desacuerdo, disputar, identificar, insistir, predecir, reportar, afirmar, estipular.
- Directivos: aconsejar, preguntar, rogar, perdonar, prohibir, instruir, ordenar, permitir, pedir, sugerir, urgir, prevenir.
- Comisivos: estar de acuerdo, invitar, ofrecer, prometer, jurar.
- Agradecimientos: expresar condolencias, felicitar, saludar, dar las gracias, aceptar.

Fueron precisamente Bach y Harnish (1994) que afirmaron que la gente no habla simplemente para ejercitar sus cuerdas vocales, sino que tienen ciertas intenciones al hacerlo, mismas que, si son interpretadas por el receptor, muchas veces se convierten en acciones. Si el receptor comprende el punto ilocucionario, en relación con el contenido proposicional, entonces es posible afirmar que existe la comunicación entre emisor y receptor.

3.4.1 El enfoque interaccionista de los actos de habla.

Los actos de habla, tal como lo propusieron Austin y Searle, funcionan en un contexto, y al interior de una secuencia de actos que no se enlazan por casualidad. Pero lejos de abandonar la noción de acto de habla, la perspectiva interaccionista confirma y refuerza la idea de que *hablar es hacer*, y más aún, interactuar en un contexto donde los diferentes participantes ejercen influencia, unos sobre otros, de diversa naturaleza (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p.53).

Van Dijk, al respecto afirma que los actos de habla sólo pueden ser actos sociales, es decir, se dan en interacción y en un contexto comunicativo, al que llamó contexto pragmático. Es en este contexto donde es posible determinar si el acto de habla es adecuado. La condición general de la satisfacción, es que una persona haga algo y que los resultados sean idénticos a las que el agente quería causar con su hacer. “Decimos que un hacer (observable) de un agente es interpretado como una acción particular si podemos asignar una intención particular a ese agente con respecto a su

hacer” (1980, p. 60). Un acto de habla, entonces se evalúa con respecto a un contexto pragmático, tomando en cuenta las condiciones que hay que satisfacer para que el acto sea considerado como adecuado.

Hay que tomar en cuenta además, otras condiciones, como las sociales, que de alguna manera justifican un acto de habla por el *status* existente entre los participantes. Por ejemplo, en el aula el maestro puede dar una orden a alguien porque su situación como docente lo permite, en este caso particular, las condiciones sociales son institucionales.

Los actos de habla son acciones que en el diálogo forman parte de una secuencia de interacción comunicativa (van Dijk, 1980, p.63). Hay un conocimiento o marco contextual, por ejemplo en el aula: el alumno conoce anticipadamente su rol y el que desempeña el docente, sabe de la distancia social o jerárquica y reconoce que el maestro presenta actos de habla correspondientes a su *status*. A la secuencia de actos de habla, van Dijk se refiere como “el resultado de la realización de una secuencia de actos de habla linealmente conectados” (1980, p.72). Es linealmente conectada, ya que es coherente y en un contexto comprendido.

3.4.2 El modelo jerárquico de actos de habla.

Todo discurso dialógico se presenta como una arquitectura compleja jerárquica, que surge de la interacción en un contexto y considerando reglas de organización, como las que enlista Kerbrat-Orecchioni:

- Los actos de habla se combinan para formar intervenciones.
- Las que se combinan para formar intercambios.

- Para formar secuencias y, en última instancia, conversaciones.

Kerbrat-Orecchioni, 2005, p.61

Cada intercambio es producido en el diálogo por dos interlocutores, siendo cada uno responsable de al menos un acto, y el intercambio normalmente se compone de un mínimo de dos actos. En el caso que nos ocupa, el aula de lengua extranjera, y específicamente analizando la co-construcción dialógica en el acto de preguntar (*preguntas generadoras*), encontraremos en el intercambio la intervención del profesor, y luego la intervención del estudiante co-construyendo el diálogo. Como la relación no es simétrica, la participación del estudiante se le conoce como intercambio complementario.

En caso de que al intercambio, pregunta del profesor y respuesta del alumno, siga otro intercambio producido por el primer interlocutor, pudiera éste tratarse de un acto evaluativo:

Maestro:	Porque yo barro la casa. Es mi casa. Yo le barro la casa. Es su casa. Tender la ropa. Magdalena no puede tender la ropa. Ella necesita ayuda. Entonces, yo....
Alumno:	Tiendo su ropa.
Maestro:	Bien, ¿cómo la tiendes?

A la pregunta generadora del profesor, el alumno, con la ayuda de todos los ejemplos que el maestro le da, emite una respuesta, la cual es evaluada por el maestro y posteriormente se inicia otra secuencia con otro acto de habla, al emitir el maestro la pregunta *¿cómo la tiendes?*

3.5 La co-construcción del diálogo en el aula

De acuerdo a lo estipulado por Mari Haneda (2008), en su artículo *Learning an additional language through dialogic inquiry*, en algunos aspectos, el uso del lenguaje en el aula es similar al uso en la comunidad. Cuando los estudiantes colaboran entre sí en grupos, ellos co-contruyen el significado a través de enunciaciones sucesivas con la finalidad de hacer cosas juntos. Sin embargo, estas expectativas de reciprocidad no siempre se dan, principalmente cuando el maestro interactúa con el grupo, y utiliza las rutinas que ya se mencionaron en el capítulo anterior, centradas en la estructura, secuencias IRE/IRF, que en 1990 Lemeke llamó diálogo triádico.

Reflexiones posteriores de Lotman (1988) sobre las definiciones de Bajtín (1988) señalan que un texto (oral o escrito) tiene dos funciones: la primera tiene como objetivo tener un oyente/lector y aceptar exactamente el significado pretendido por el hablante/escritor, mientras que el segundo tiene que ver con *generar* una respuesta de la manera descrita por Bajtín. Estas dos opciones son consideradas como los dos extremos de un *continuum* por Haneda, con la posibilidad de tener opciones intermedias entre los extremos (2008, p.117).

Tanto Lotman (1988) como Linell (2001) distinguen las funciones monológica y dialógica respectivamente, y sería posible determinar que en el aula de lengua extranjera es posible contar con participaciones que caen en los extremos monológico y dialógico, así como opciones intermedias, de acuerdo a los roles que el profesor fije para los estudiantes y el tipo de control que ejerza en el discurso. Si el aula se caracteriza por tener secuencias IRE/IRF o diálogo triádico, donde el maestro pide una

información ya por todos conocida (pregunta de demostración) y espera determinada respuesta y la evalúa, nos ubicaríamos en un diálogo que es poco probable encontrarlo en la vida real.

Por otro lado, el maestro puede proveer un contexto más dialógico en el aula a través de la selección de preguntas abiertas (referenciales) y animando a los estudiantes a hacer sus propias contribuciones y así lograr una verdadera co-construcción del diálogo.

Mercer, en su obra *The Guided Construction of Knowledge* (1995) reconoce que el lenguaje pedagógico tiene que alinearse con las expectativas institucionales, pero ofrece posibilidades, señala el autor, para guiar a los estudiantes en la co-construcción del diálogo en el aula. Estas posibilidades se alejan de la rutina típica estructural IRE/IRF o diálogo triádico y toman rutas para desarrollar lenguaje de manera creativa y, como fue señalado con anterioridad, el estudiante colabore en la construcción del diálogo a través de proveer a los participantes en el grupo (maestro y alumnos) de informaciones ‘nuevas’ que no sean previamente conocidas por ellos.

El acto de habla que es analizado en este estudio, *preguntas generadoras*, tiene como objetivo ayudar a los estudiantes y al maestro a ver lo que ya conocen o entienden, y el hacer esto, señala Funderburk (2009, p.6) da a los estudiantes el sentido de pertenencia del conocimiento. Las *preguntas generadoras* se usan para verificar lo que los alumnos no saben pero también lo que saben y en qué medida lo

saben, para permitir el proceso de participación recíproca donde el maestro ayude a los alumnos a co-construir y a re-construir el conocimiento.

El posible origen de las preguntas generadoras lo encontramos en la Mayéutica Socrática, método inductivo que se basaba en la dialéctica y se consideraba al discípulo competente para encontrar dentro de sí la verdad. En la actualidad, la mayéutica sigue utilizándose como método educativo, que funciona haciendo preguntas al alumno para que por él mismo llegue a conclusiones (Echegoyen, 2009).

Mercer (1995) también distingue la llamada *generación guiada* por el tipo de preguntas que el maestro hace. Estas rutinas de *generación*, podrían iniciar de manera similar a las rutinas IRE/IRF, pero el proceso no lleva necesariamente una evaluación, sino que sirve como guía a los alumnos en una dirección que les permita la co-construcción del diálogo.

Generar significa tratar de obtener el lenguaje y otras respuestas de los estudiantes antes de que el mismo profesor les dé la respuesta. Como sinónimos se consideran descubrir, buscar, darse cuenta. Es una técnica usada por el profesor durante una clase que tiene que ver con el desarrollo del lenguaje en un estudiante. Este acto del maestro representa diversas ventajas en el aula, como las siguientes:

- Conserva a los estudiantes en alerta
- Permite al maestro averiguar si los estudiantes están escuchando y comprendiendo
- Permite al profesor averiguar qué tanto conocimiento previo tiene el estudiante
- Puede significar más tiempo para los estudiantes al cortar el tiempo de habla del maestro
- Ayuda a los estudiantes a aprender cómo adivinar

- Expone a los estudiantes a otro tipo de lenguaje al efectuar el profesor el acto de generar
- Puede mostrar a los alumnos a resolver ellos mismos los retos que les presentan

El objetivo de este tipo de preguntas es dar a los alumnos la oportunidad de participar en el proceso de aprendizaje, les permite expresarse y presentar lo que saben o lo que intuyen. El maestro puede proponer este tipo de pregunta para el vocabulario, la gramática; para que el alumno hable de sus experiencias e ideas. Dada la naturaleza de este acto de habla, se considera como una manera de co-construir el diálogo en el aula, veamos qué es lo que sucedió en los contextos que analizamos en la presente investigación.

3.6 Preguntas generadoras en las aulas de lengua extranjera

En todas las aulas que representan el universo de estudio en esta investigación, se localizó el uso de las *preguntas generadoras*. Los maestros de lengua extranjera recurren a ellas, con diferentes propósitos y en diferente medida, pero siempre se encontraron respuestas por parte de los alumnos, de esta manera se realizó la co-construcción dialógica en estos espacios institucionales.

La siguiente tabla concentra la información obtenida del análisis del corpus¹ y nos muestra la cantidad de veces que los maestros recurren a este recurso didáctico:

¹ Inventario de preguntas generadoras en el Anexo 4

Tabla 3.1 Preguntas generadoras en las aulas analizadas

Lengua meta	Nivel	Maestro	Número de <i>preguntas generadoras</i>
Español	Principiantes	Español	14
Español	Principiantes	Filipina	9
Español	Principiantes	Texana	5
Español	Avanzados	Salvadoreña	7
Inglés	Principiantes	Mexicana	5
Inglés	Intermedio	Británica	5
Inglés	Avanzados	Mexicano	5
Inglés	Avanzados	Estadounidense	1

Como lo podemos observar, el espectro es tan amplio, cuando se trata de localizar el número de *preguntas generadoras* que el maestro utiliza en su clase, que éstas van de 1 a 14, encontrando que la moda en estas cantidades es de 5. Resulta evidente que los profesores recurren a esta técnica de diferente manera y, dependiendo del tipo de actividad que tengan que realizar en el aula, y aunque también depende del nivel de competencia de los alumnos, existen diferencias en las aulas analizadas del mismo nivel. Por ejemplo, en las aulas en donde localizamos a estudiantes principiantes, que es en donde esperaríamos el predominio de este tipo de preguntas, éstas se localizan de 14, como máximo a 5 como mínimo, lo que confirma que su uso mucho depende del maestro y de las situaciones que enfrenta en una clase determinada.

Es pertinente recurrir a Mercer (1995), quien señala que el maestro utiliza generalmente este tipo de preguntas (*preguntas generadoras*) con la finalidad, algunas veces, de desarrollar el lenguaje de una manera creativa, sin embargo en algunas ocasiones estas preguntas forman parte del típico diálogo triádico: IRE/IRF.

Por otro lado, en muchas ocasiones, este acto de habla induce la co-construcción del diálogo donde el estudiante aporta nuevos datos, y es precisamente este tipo de preguntas las que dan al alumno los datos o claves necesarias para descubrir o darse cuenta de las respuestas adecuadas.

De acuerdo con los resultados obtenidos, el maestro español, de la *Texas State University*, en su clase de español para principiantes, es quien más recurre al uso de las *preguntas generadoras*, unas veces con más éxito que otras y utiliza la técnica de manera eficiente. A continuación se analiza la co-construcción dialógica con el acto de habla *preguntas generadoras*, en diferentes fragmentos de discursos emitidos en varios momentos en esta clase de español:

- T: ¿Qué más ropa? ¿Llevan camisa? ¿O llevan camiseta?
S: Camiseta.
T: Bien!

El uso de las *preguntas generadoras* en esta aula, va desde diálogos como el anterior, que resulta un tipo de diálogo triádico, con una evaluación final. El maestro da las opciones al alumno, quien selecciona lo más lógico. Ya que hablaban de la ropa adecuada para un deportista, pues resulta lógico que el estudiante decidiera emitir la palabra 'camiseta'. Es una co-construcción sencilla, típica en un estudiante principiante, resulta una manera de tenerlo en alerta, poniendo atención, y al menos, relaciona el contexto (deporte) con la ropa adecuada, sin embargo, se limita a la selección de la palabra adecuada y detiene, en el momento de la evaluación, que el diálogo se siga co-construyendo.

Otro diálogo similar, con muchas claves para que los estudiantes encuentren las respuestas, lo constituye el siguiente ejemplo:

- T: Bueno, le doy una camisa negra, una gorra negra, un pantalón largo de color negro.
¿Tiene zapatos o va sin zapatos? ¿No tiene zapatos?
S: Zapatos
T: ¿O sí tiene zapatos?
S: Zapatos negros
T: ...y calcetines.
S: Calcetines
T: ¿No tiene calcetines?
S: Si

En este ejemplo, los alumnos aplican la lógica, sus conocimientos previos acerca del vocabulario de la unidad, pero encontramos una, que si bien pequeña, constituye una aportación por parte de un alumno, quien forma la emisión 'zapatos negros', que constituye una construcción muy válida. Como lo menciona Todorov (1984), hay una comprensión y significación en las enunciaciones, y existe un conocimiento previo y común de los interlocutores. La enunciación *¿O sí tiene zapatos?*, la emite el profesor, orientada hacia los alumnos, éstos co-construyen el diálogo, el cual se considera como un elemento social.

Veamos ahora el siguiente ejemplo:

- T: Bueno, ¿qué le doy?
S: Negro, un sombrero negro. Bueno, no un sombrero, amm (tocándose la gorra, indicándola)...
T: Ajá, ¿cómo se dice? ¿Cómo se dice?
S: ¿Gorra?
T: De color negro. Una gorra negra. ¿Y los pantalones? ¿Le doy unos pantalones jeans azules?
S: No
T: ¿Qué lleva?
S: Unos pantalones... largos.
T: ¿Largos o cortos? ¿Largos o cortos?
S: Cortos... largos... (diferentes estudiantes)
T: ¿Largos?

S: Si

De acuerdo con Arundale, el modelo de co-construcción de la comunicación requiere la consideración de aspectos sociales además de tomar en cuenta la interacción que se lleva a cabo cuando, como es el caso del ejemplo anterior, el emisor (el maestro), lleva la primera participación en este diálogo, habla de una persona específica y trata de determinar la ropa adecuada para esta persona, dice “*Bueno, ¿qué le doy?*” y uno de los estudiantes produce un par adjacente al interpretar la pregunta del maestro y contesta: *Negro, un sombrero negro. Bueno, no un sombrero, amm (tocándose la gorra, indicándola)...* En este caso, emite la respuesta, pero por su condición de principiante, no tiene el repertorio de vocabulario suficiente y recurre a la comunicación no verbal, al indicar su gorra, se refiere a que es más conveniente que la persona en cuestión lleve una gorra. Otro estudiante le ayuda, y a la vez apoya la co-construcción de este diálogo, diciendo *una gorra*. Al respecto Bajtín/Voloshinov (1981), establece que la materia lingüística es una parte importante de la enunciación, sin embargo hay que considerar también la parte no verbal que corresponde al contexto de la enunciación.

En otras clases de español, encontramos ejemplos tan simples, como es el caso de la clase de la maestra salvadoreña que, en primer lugar resalta el hecho de que gran parte de la co-construcción del diálogo se lleva a cabo en inglés, que no es la lengua meta, sino la lengua materna de los estudiantes. Veamos un ejemplo que termina siendo un diálogo triádico, una *pregunta generadora* que no aporta conocimiento, y vale la pena mencionar que se trata de un curso de español avanzado. La maestra da las

opciones y los alumnos solamente seleccionan lo que consideran que es la respuesta correcta:

- T:** Podemos hacer una línea directa hasta aquí, right? Yo puedo decir: “Iré a París”, right? Voy directo, sin pasar por estas etapas. Quiere decir que yo tengo el dinero o la posibilidad de hacerlo, right? Y aquello será un hecho, Will be a fact, right? And I don’t have to depend, I do not have to recur to these other stages, in order to do a fact, to make the possibility, a fact, right? In the situation that we are now... here... going to Paris is a possibility or is already a fact?
- SS:** Possibility
- T:** It’s a possibility.

Encontramos, además, secuencias dialógicas basadas en el acto de habla *generar*, donde resulta claro que, gracias a los datos y claves que da la maestra la respuesta que dan los alumnos es la esperada, sin embargo recurren de nuevo a la lengua materna de los estudiantes en este intercambio:

- T:** But, in the whole Spanish, what is about this time?
- SS:** Subjunctive
- T:** Mhm, subjunctive after certain...
- SS:** Conjunctions
- T:** Conjunctions that express time, right? Time, remember, not all that in the verb, not in the subject, we have been studying in the other possibilities of subjunctive, right?

Hay ejemplos interesantes del diálogo co-construido en las clases de español para principiantes grabadas en la UTSA. A continuación se presentan y se comentan algunos ejemplos:

- T:** ¡Muy bien! Ah, Eddy, ¿en que lugar se encuentran los “Duke Blue Devils”? All of you know los Duke Blue Devils, all of you...
- S:** Duke Blue Devils se encuentra en nuev...
- T:** Noveno
- S:** Noveno lugar
- T:** Perfecto

En este ejemplo, la maestra filipina lanza una pregunta, inicia el diálogo, y el estudiante, que tiene apenas unas semanas de haber empezado a estudiar español, claramente comprende el enunciado antecedente, este hecho verifica la afirmación de Bajtín, en cuanto entiende la relación de los propósitos y condiciones; lo demuestra al decir *nuev.* . al referirse al lugar en que el equipo *Duke Blue Davils* se encuentra localizado. La limitante aquí para realizar la co-construcción completa es el vocabulario restringido del alumno. Sin embargo, la maestra, consciente que éste consigue un gran avance al comprender el antecedente, completa la respuesta y dice ‘novenos’, el estudiante a su vez, agrega: ‘novenos lugar’ y la maestra termina este diálogo evaluando la respuesta, con un ‘perfecto’.

Las *preguntas generadoras*, persiguen diferentes objetivos: los estudiantes están escuchando y en alerta, el maestro averigua si están comprendiendo y en ocasiones, les apoya a aprender a adivinar, es necesario añadir que expone a los estudiantes de lenguas extranjeras a otros actos de habla como insumo en el aprendizaje de la lengua meta, en este caso, a las *preguntas generadoras*. El siguiente ejemplo, expone a los estudiantes al lenguaje y, aunque la maestra termina usando la lengua materna de los alumnos, ésta se limita a una sola expresión al final:

T: Vamos a ver... vamos a ver ¿Qué tanto saben? Primero vamos a ver ¿dónde se encuentra localizado? ¿Dónde está México? ¿Dónde se localiza? ¿En la “a”, la “c”, la “b” o la “d”?

SS: “D”

T: ¡Bien! Ya no se pierden, ¿eh? *You're not gonna get lost, so that's good!*

En el ejemplo, hay un marco común, que es un mapa que se está proyectando en la pantalla, y es acerca de éste que la maestra inicia el diálogo, hace una pregunta y

ofrece varias opciones. Se trata de cuatro opciones y los estudiantes responden con la correcta. Hay una evaluación en español, que se complementa con un comentario en inglés.

En las clases de inglés, hay ejemplos que verdaderamente llaman la atención, dado que representan una *pregunta generadora* que cumple con su cometido. Tal es el caso del ejemplo siguiente de una clase de inglés para principiantes, grabada en el Centro de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL:

- T: Ok! Show hands the people that have this problem. Raise your hand if you have this problem with your neighbors. You, you, you... any other? And, what kind of dogs you see? What race? Coquer...? Ahmm...
- SS: Chihuahua
- T: Chihuahua, because, those are cute but they are lazy. What kind of dog is it?
- SS: French-Poodle
- T: And it's very noisy... And this?
- SS: (discutiendo acerca de la raza del perro)
- T: French-Poodle?
- S: French-Poodle?

Resulta obvio que la maestra ayuda a generar la respuesta del primer alumno al preguntarle por la raza del perro. El ejemplo que la maestra aporta es la clave para que el alumno comprenda el sentido de su pregunta, e inmediatamente da la respuesta esperada y pertinente. El diálogo sigue, los alumnos con atención lo siguen y participan en la co-construcción del mismo.

El siguiente ejemplo, en la misma clase, nos ilustra también este acto de habla, como un generador del diálogo:

- T: For example, Caro, Caro, are there any parks near your house?
- S: Any... any what?
- T: Parks. Parks, parks, for children.
- S: Are...

- T: Are there any parks?
 S: Yes
 T: How many?
 S: Two

La clave para generar la respuesta a la pregunta propuesta por la maestra fue agregar un ejemplo, como en el caso anterior, para que, por medio de éste, la alumna identificara el significado de la emisión, y así pudiera participar en la co-construcción de este diálogo.

Consideremos también el hecho de que en las interacciones verbales hay cooperación, atención, y respuesta mutua, además de compartir un enfoque, un contexto y objetivos sociales o institucionales, como es el caso de la escuela. Hay asimetrías, de conocimiento o de poder, que en algunos contextos, instituciones o personas, se acentúan. Tal es el caso de una de las clases de inglés, muy enfocada a los aspectos sintácticos, y donde definitivamente la maestra británica lleva ventaja. Hay asimetría que se refleja en varias de las interacciones. A continuación se evidencia una de ellas:

- S: Have you ever. . . ate tacos?
 T: Ja ja , is it ate?
 SS: eaten
 T: Eaten, right. Have you ever eaten tacos?

Se trata de un diálogo triádico que termina con una evaluación. La generación de la respuesta se da por medio de una risa de la maestra al estar en desacuerdo con la emisión del alumno, más una *pregunta generadora*, que pone a pensar al alumno, lo hace reflexionar y rectificar acerca de la forma verbal que había utilizado. Finalmente, el alumno emite la pregunta sintácticamente correcta.

Hay intervenciones por parte de los maestros en diálogos verdaderamente comunicativos. Tal es el caso del profesor mexicano del Centro de Idiomas de Filosofía y Letras, que se presenta a continuación:

- T: So, at the very beginning you're very shy
 S: Always
 T: But then. . .
 S: We're very talkative
 T: Remember, Karina, when we started this semester she didn't talk, today we can't stop her.
 S: Ok, Mister
 T: I mean that's good you have to talk every day

En este diálogo, el maestro inicia la comunicación, la cual es complementada por el alumno. Posteriormente lanza un *but then. . .* refiriéndose a que son tímidos, pero luego, para que el alumno co-construya con una idea diferente a la original, expresa que luego son platicadores. El maestro pone el ejemplo de una alumna y la alumna asiente con un 'OK'. Es notorio en este ejemplo el aspecto social del diálogo. Más que una rutina con enfoque lingüístico, este diálogo semeja una conversación de la vida diaria, que a fin de cuentas es lo que se persigue en la clase de lengua extranjera con enfoque comunicativo, como las que analizamos en la presente investigación.

3.7 Conclusiones parciales.

El aula de lengua extranjera es, sin duda alguna, un laboratorio donde el aprendiente pone en práctica, se equivoca, aprende de sus errores, recibe insumos de la lengua meta, que posteriormente pondrá en práctica para tratar de resolver diversas situaciones comunicativas a las que se enfrente en su vida diaria. La importancia de lo

que sucede en el aula no se discute, y de nueva cuenta llegamos a la conclusión que los profesores de lenguas extranjeras debemos de estar conscientes de esta responsabilidad, dado que al tratarse del proceso de aprendizaje de una lengua que no es la que se habla en el país donde la estamos enseñando, el aula constituye el espacio donde el estudiante interactúa en la lengua meta: escucha, decodifica, responde, co-construye.

En este capítulo se analizaron diversas situaciones donde el profesor utiliza el lenguaje con la finalidad de generar en el estudiante una respuesta. Los resultados fueron variados, así como la aparición del acto de habla 'preguntar', específicamente preguntas generadoras, entre los profesores en cuestión.

Las rutinas discursivas características en el aula, constituyen quizás el punto de partida para la co-constucción dialógica en el aula. Mientras que encontramos aulas donde predominan las rutinas discursivas centradas en la precisión, específicamente en este estudio la mayoría de las clases de español, los diálogos que encontramos entre profesor y estudiantes se constituyen en diálogos triádicos, donde existe un inicio al diálogo, se incluye una pregunta generadora, pero es centrada en la precisión, responde el alumno y el maestro evalúa.

Lo mismo sucede con la aparición de las llamadas preguntas de demostración, donde se demanda al alumno que dé información ya conocida por todos o al menos por algunos de los participantes en la clase. Aparece en algunas ocasiones, la pregunta generadora en este tipo de estructuras (preguntas de demostración) que guían la respuesta del estudiante, pero la verdad es que en la vida diaria no se encuentran con

facilidad estas estructuras. En el aula, sin embargo, no debemos desecharlas por completo, ya que en la etapa donde el estudiante empieza a manejar las estructuras nuevas, el vocabulario y las funciones, son de utilidad como una especie de práctica guiada por el profesor.

Por otro lado, se encontraron también casos, específicamente dos de las clases de inglés grabadas en el Centro de Idiomas de Filosofía y Letras, donde las preguntas generadoras se usan casi emulando situaciones reales de conversación. Las rutinas discursivas son comunicativas en estos casos, y se presentan preguntas referenciales que, van acompañadas de estas preguntas generadoras con la finalidad de ayudar, guiar o motivar al estudiante a que conteste adecuadamente. A diferencia de las preguntas de demostración o de las preguntas generadoras utilizadas en rutinas discursivas centradas en la estructura, este tipo de diálogo es el que el alumno encontraría en la vida real, por lo que en el aula de lengua extranjera, es recomendable utilizarlo, observando los propósitos de una clase comunicativa que pretende desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes.

“The philosophical concept of meaning has its place in a primitive idea of the way language functions. But one may also say that it is the idea of a language more primitive than ours”.

Wittgenstein

Capítulo 4

LA COMUNICACIÓN NO VERBAL EN EL AULA

4.1. Un estudio de comunicación no verbal en el aula de lengua extranjera.

Este capítulo se centra en analizar la comunicación no verbal en dos sesiones de clase donde se enseña español como lengua extranjera, y en dos donde se enseña inglés como lengua extranjera, tomadas del corpus que representa el universo de estudio en esta tesis.

Las grabaciones documentadas para este estudio se documentan en la tabla 4.1.

Tabla 4.1 Corpus para el estudio de comunicación no verbal en el aula

Curso	Nivel	Institución	Lengua materna de la maestra
Español	principiantes	UTSA	inglés
Español	avanzado	TSU	español
Inglés	intermedio	CCLE UANL	inglés
Inglés	principiantes	FFyL UANL	Español

Como es posible observar, se toman en como base para el análisis dos clases de español, una a cargo de una hablante nativa del español y otra de una profesora, cuya lengua materna es el inglés. En el caso de las aulas de inglés como lengua extranjera, también se analiza una sesión a cargo de una maestra

hablante nativa del inglés, y otra cuya profesora habla español como lengua materna.

4.2. La semiótica.

Con la finalidad de iniciar el estudio de los signos y señales en el aula, es pertinente revisar algunos conceptos fundamentales, que brindan un sustento teórico al análisis de las señales no verbales en el aula. Estas aproximaciones inician con un repaso de la semiótica, la disciplina que aborda los signos y los sistemas de comunicación.

Ante todo, el hombre es un *homo significans* –construimos significados y, de acuerdo a Peirce (1931) pensamos sólo en signos, los que toman la forma de palabras, imágenes, sonidos, olores, sabores, actos u objetos, pero tales cosas no tienen significado intrínseco hasta que los investimos con un significado.

Recordemos a Saussure (1966) y su dicotomía entre *signifiant/signifié*, Guiraud retoma estos conceptos y afirma que la relación entre significante y el significado es, en todos los casos convencional (1972, p.35). En el modelo saussureano, el signo es el todo que resulta de la asociación del significante y el significado y a esta relación se le conoce como ‘significación’.

Saussure (1966) también enfatizó el concepto de arbitrariedad del signo –más específicamente la arbitriedad de la relación entre el significante y el significado, aunque el principio de arbitrariedad no fue propiamente de él. En el diálogo platónico *Cratilo* se debate este asunto. Aunque *Cratilo* defiende la noción de la relación natural entre las palabras y lo que ellas representan, Hermógenes señala

que nadie es capaz de persuadirlo acerca de que la corrección de las palabras no la determina nada, salvo la convención y el acuerdo (Chandler 2002).

Saussure ilustró el principio de arbitrariedad en el nivel léxico —en relación a las palabras individuales y los signos. Posteriormente, el psicoanalista francés Jacques Lacan (1973) adaptó la teoría saussureana buscando resaltar la primacía del significante en la *psyche*, reescribiendo el modelo saussureano del signo a la forma de signo cuasi-algebraico con una **S** mayúscula (representando el significante) y colocado sobre una *s* minúscula itálica (representando el significado).

Al mismo tiempo que Saussure formulaba su modelo de signo y de la semiología, al otro lado del Atlántico, alrededor del año 1867, se llevaba a cabo un trabajo teórico semejante donde el filósofo pragmatista Charles Sanders Peirce formulaba sus propios conceptos de 'signo', 'semiótica' y 'taxonomía de los signos'. Peirce ofrecía un modelo trídico consistente en:

1. El *representamen*: la forma que toma el signo, llamado por algunos teóricos como "vehículo del signo".
2. Un *interpretant*: no intérprete sino el sentido que toma el signo.
3. Un *object*: algo más allá del signo al que se refiere (un referente).

(Chandler2002, p.29)

Para ser considerado como un signo, los tres elementos son necesarios. El signo es una unidad de lo que se representa (el objeto), de cómo se representa (el *representamen*) y cómo se interpreta (el *interpretant*).

La diferencia más obvia entre los modelos saussureano y peirciano es precisamente ese tercer elemento que Peirce considera, el objeto o referente. Los seguidores de la semiótica de Peirce estiman que el modelo trídico permite una

operación más general que la del modelo diádico. Lyons afirma que “hay un desacuerdo considerable entre los detalles del análisis triádico aún entre aquellos que aceptan que los tres componentes(. . .) deben ser tomados en cuenta” (1997, p.99).

Lyons (1981) considera a la semiótica como la ciencia de los signos, de la conducta simbólica o de los sistemas de comunicación, por lo que es conveniente definir algunos conceptos relacionados con los sistemas de comunicación: Una señal se transmite de un emisor a un receptor o grupo de receptores a través de una canal de comunicación. Esta señal tendrá una forma particular y transmitirá un mensaje o significado. El código, en semiótica, se refiere a la conexión entre la forma de la señal y su significado.

El signo es un estímulo que, de acuerdo a Guiraud, su imagen mental está asociada en nuestro espíritu a la imagen de otro estímulo que este signo tiene por función evocar con el objeto de establecer una comunicación (1972). La comunicación se logra por medios verbales y no verbales y en ambos casos, su propósito es transmitir mensajes. La comunicación en el aula de lengua extranjera no es la excepción, y en ella se transmiten mensajes por medios verbales y no verbales. En el apartado siguiente se abordan las perspectivas de la comunicación no verbal, a través de diversos códigos.

4.3 Perspectivas de la comunicación no verbal.

El uso de signos, señales, imágenes, es un rasgo distintivo de la vida humana. Los seres humanos, asegura Thompson, “no sólo producen y reciben expresiones

lingüísticas significativas, sino que también dan significado a construcciones no lingüísticas: acciones, obras de arte y objetos materiales de diversos tipos” (1996, p.195). En consecuencia, es posible determinar que la comunicación se establece, no solamente por medios verbales, por signos lingüísticos, sino también a partir de acciones, movimientos, señales proxémicas, fonológicas, y en general, por medios no verbales.

Cuando estamos en presencia de otra persona, constantemente enviamos señales acerca de nuestra actitud, nuestros sentimientos y personalidad. La gente con la que interactuamos posee diferentes grados de percepción y sensibilidad a estas señales no verbales. También, asegura Knapp (2006), la ausencia de estas señales tiene un significado para la persona con quien interactuamos: por ejemplo la ausencia de un beso al despedirnos. Si estamos acostumbrados a que la persona lo haga, la ausencia del beso nos pone a pensar en qué sucederá, ¿habré hecho algo que moleste a mi interlocutor?

El discurso va frecuentemente acompañado de signos paralelos: la entonación, mímica, gestos, movimientos, que son espontáneos y cumplen una función expresiva y a veces convencional, para fines de la comunicación. Los códigos prosódicos utilizan las variaciones de elevación de cantidad de intensidad del habla articulada. Desempeñan un papel importante en la comunicación afectiva y están altamente socializados y convencionalizados.

El código kinésico se encuentra relacionado en el habla y utiliza gestos y mímicas de carácter convencional, aparentemente naturales y espontáneos y altamente relacionados con las culturas, ya que resultan precisamente

convencionales dentro de ciertos grupos. Y el código proxémico se refiere al espacio entre el receptor y el emisor, la distancia que mantenemos con nuestro interlocutor, el lugar que ocupamos en un salón, en una mesa, el status social que estamos señalando y también varía de acuerdo a las culturas (Guiraud 1972).

La clasificación de la conducta en verbal/no verbal ha tenido diferentes interpretaciones y se ha visto desde distintas perspectivas. Algunos investigadores incluso han rehusado segregar las palabras de los gestos y se refieren a comunicación o a la interacción cara a cara. El psicólogo alemán Scherer (1984) afirma que existen frecuentemente malentendidos cuando se utiliza el término *no verbal* porque en este término se incluyen fenómenos visibles, tales como la mímica, los gestos, y también los fenómenos audibles tales como estilo de habla, calidad de la voz, entonación. Por lo tanto, sugiere distinguir no solamente los fenómenos verbales y no verbales, sino además hacer una distinción entre fenómenos vocales y no vocales.

Mehrabian (1972), en lugar de tratar de clasificar las conductas como ‘verbales’ o ‘no verbales’, utilizó la dicotomía ‘explícito/implícito’. Se basó fundamentalmente en los referentes que la gente tiene para las diversas conductas implícitas verbales y no verbales y los significados que se dan a estas conductas. Después de diversas pruebas, los resultados revelan una perspectiva en tres niveles: relevancia, al reaccionar hacia las cosas evaluándolas como positivas/negativas, buenas/malas; status, pues en ocasiones percibimos conductas que indican aspectos referentes al status –fuerte o débil, superior o subordinado, etcétera, y

responsivo, refiriéndose a nuestras percepciones de actividad –lenta, rápida, activa o pasiva (en Knapp, 1980).

El siguiente esquema de clasificación se deriva de un examen realizado con la finalidad de definir lo que correspondería a conductas no verbales:

- I. Conducta kinésica, que incluye gestos, movimientos del cuerpo, manos, cabeza, pies y piernas, expresiones faciales, conducta visual (ojos) y postura. Cejas, movimientos de los hombros e inclinaciones de cabeza.
- II. Característica física, que cubre las cosas que permanecen sin cambio en el periodo de la interacción, como la figura, atractivo físico, olores del cuerpo y del aliento, peso, cabello y tono y color de piel.
- III. Conducta táctil, que incluye sostener, golpear, tocar.
- IV. Paralenguaje, que comprende la calidad de voz y la vocalización.
- V. Proxemia, relacionado con el uso y percepción del espacio personal.
- VI. Artefactos que incluye la manipulación de objetos con las personas interactuantes, como el perfume, ropa, lápiz de labios, lentes, pelucas, pestañas postizas, delineados, y en general, todas los accesorios de belleza. (Knapp 1980)

Knapp (2006) presenta tres unidades primarias asociadas con la comunicación no verbal: las condiciones y estructuras del medio ambiente en el cual la comunicación se lleva a cabo, las características físicas de los comunicadores y las conductas variadas presentadas por los comunicadores.

En cuanto al medio ambiente, se consideran los elementos que afectan la relación humana, pero no son directamente parte de ella, incluyendo mobiliario, estilo arquitectónico, decoración interior, condiciones de iluminación, colores, temperatura, ruidos, música donde ocurre la interacción. También se incluyen las huellas de acción, por ejemplo cuando se va a interactuar y se observan colillas de cigarro, cáscaras de naranja, basura que dejó la persona con la que se va interactuar. Esto forma una idea y ejerce influencia que puede tener repercusión en la relación personal.

Las características físicas de los interactuantes prácticamente permanecen inalteradas durante la interacción, pero constituyen una conducta no verbal que influye en el proceso de comunicación, Podemos incluir en esta categoría la figura de la persona, atractivo general, altura, peso, tono de la piel, su olor y en general, los artefactos que incluye accesorios, ropa, mascaradas, pestañas postizas, etcétera (Knapp, 2006).

El movimiento y posición corporal incluye específicamente áreas como gestos, postura, conducta táctil, expresiones faciales, conducta ocular y conducta vocal. Al realizar una interacción, todos estos movimientos transmiten mensajes que, como es el caso de la conducta táctil o las expresiones faciales, dependen en gran escala de las culturas a las que los interactuantes pertenezcan, como se explica más adelante.

4.4 La distribución de espacios en el aula.

Tal como se mencionó anteriormente, el aula es un espacio donde la comunicación se hace manifiesta no solamente por medio de conductas verbales, sino de una gran cantidad de señales no verbales que transmiten mensajes. Un aula multicultural, entonces, se convertirá en ese crisol de señales que caracterizan a cada una de las culturas interactuantes. Un docente efectivo con frecuencia se convierte en un experto decodificador de señales en el aula, aprende a distinguir las señales no verbales críticas y a hacer caso omiso de los movimientos que carecen de significado. Significa entonces que la decodificación del lenguaje no verbal se convierte en una habilidad más que el docente debe

poseer, fundamentalmente aquel que trabaja en ambientes multiculturales, por la naturaleza de estos procesos.

Como la comunicación es el enfoque principal de una clase de lengua extranjera, la comunicación no verbal constituye un elemento muy importante en la misma. Lörcher, a partir de una serie de investigaciones realizadas en aulas donde se enseñan lenguas extranjeras, sugiere que hay que considerar diversos aspectos que se encontrarán en este contexto:

- La comunicación en el aula está altamente organizada
- En el aula de lenguas extranjeras, hay una posible constelación participativa en el discurso, puesto que la relación se da de un maestro a varios estudiantes.
- En el aula de lengua extranjera, el propósito fundamental de la enseñanza y el aprendizaje es la adquisición de un código de lengua extranjera y utilizarlo apropiadamente.
- Como ciertas señales no verbales pueden reemplazar a las verbales, se puede esperar que ambos, el maestro y los alumnos usen esta función sustitutiva de señales no verbales en el aula de lenguas extranjeras.
(Lörcher, 2003, pp. 5-7)

En un aula, donde interactúan estudiantes y profesor, se usa de cierta manera el espacio para comunicarse. Este tipo de estudios llamados 'proxémicos', indican que el uso del espacio en el aula tiene un fuerte impacto en la comunicación.

La mayoría de las aulas consideradas en este estudio son rectangulares con filas de sillas, lo que determina el frente del salón y hacia donde mirarán los estudiantes. En las instalaciones norteamericanas que se observaron, ésta es la manera cómo se distribuyen las sillas de los estudiantes, al igual que la clase de inglés llevada a cabo en el Centro de Certificación de Lenguas Extranjeras en Monterrey.

En el aula del Centro de Idiomas de la UANL, la distribución de los espacios es diferente, tipo herradura. Esta forma se usa frecuentemente grupos formados por pocos alumnos y favorece a que los estudiantes tengan mejor acceso visual hacia el maestro. Aparentemente, este tipo de aula acerca al maestro a sus alumnos y parece, en opinión de los estudiantes mismos, menos intimidatorio que la distribución tradicional que incluye al maestro detrás de su gran escritorio.

Investigadores como Sommer (1974) se han abocado a discernir los efectos del espacio, la distribución de asientos para los estudiantes y la posición del profesor en la interacción y participación de los estudiantes. Encontró, entre otras cosas:

- Mayor participación de los estudiantes en grupos pequeños.
- La participación de estudiantes en grupos grandes abundaba en aspectos como clarificación de ideas o petición de repetición de conceptos.
- En salones con distribución tipo seminario, los estudiantes sentados frente al profesor son los que más participaron.
- En este tipo de aula, los dos asientos contiguos al instructor eran los últimos en ocuparse o se evitaban.
- En salones con filas de sillas, participaban más los estudiantes que estaban en el rango de vista del profesor, los de las filas centrales y una disminución de la participación conforme aumentaba el tamaño del grupo.

Referencia adaptada de Sommer, por Knapp 1980, p.66

Tal como lo encontró Sommer, hay áreas en el aula, particularmente en este tipo de distribución tradicional, donde los estudiantes participan más, otros tienen mediana participación, llegando a los que casi no participan. Los estudiantes emplean el espacio en el aula de manera diferente y, además se ha encontrado que si el maestro reacomoda a los estudiantes, aún así los alumnos no participan, siguen los mismos patrones, así que la libre selección de espacio parece ser la mejor opción.

A partir de los resultados de estos estudios es posible considerar que la selección de lugar en un aula no es algo aislado, que tiene que ver con la disposición del alumno para participar en clase y para aumentar la comunicación e interacción con sus compañeros.

A continuación se incluyen algunos aspectos observados en los diferentes contextos: clases de español en Texas y de inglés en Nuevo León, se señalan también las peculiaridades del docente:

Tabla 4.2 Clases de español en Texas, distribución del aula

Clase de español (Maestra texana hablante no nativa del español)	Clase de español (Maestra salvadoreña, hablante nativa del español)
Distribución tradicional, con filas de sillas	Distribución tradicional, con filas de sillas
Los estudiantes están distribuidos por todo el salón	Los estudiantes están distribuidos por todo el salón
En ocasiones la maestra se coloca entre las filas de alumnos	La maestra trata de mantener contacto visual con todos
Nunca trabajan de otra manera (equipos, pares) solo de manera tradicional, todos juntos y desde sus lugares	Nunca trabajan de otra manera (equipos, pares) solo de manera tradicional, todos juntos y desde sus lugares
Hay una buena participación de los estudiantes	Hay poca participación de los alumnos
	La mayoría de las veces, al explicar la maestra frente al grupo, pone más atención a las tres primeras filas de sillas. (ejemplo min 30:49)

Imagen 4.1 Aula de la UTSA, clase de español



En estas aulas, donde se han distribuido los asientos de manera tradicional, con filas de sillas y alumnos sentados en las diferentes áreas del salón, se observan diversas actitudes de las profesoras, mientras que la maestra texana se desplaza constantemente entre las filas, buscando de alguna manera tener contacto con los alumnos, la maestra salvadoreña permanece siempre al frente del grupo y mantiene contacto visual sólo con algunos de los alumnos. Como primera aproximación a la comunicación no verbal en las aulas, las actitudes descritas de ambas docentes indican el tipo de acercamiento y empatía con sus estudiantes. Mientras que la maestra salvadoreña mantiene la distancia perfectamente marcada con los alumnos, la maestra texana se identifica con ellos y trata de acercarse al deambular por el aula constantemente.

Quizás la distribución de las sillas o, principalmente la planeación didáctica influya, pero en ambos casos las actividades realizadas en el aula fueron resueltas de manera tradicional, nunca trabajando en duplas o en pequeños equipos. Cabe mencionar que en otras clases observadas y no consideradas en este análisis, se

trabajó en las mismas aulas, con otros docentes, pero con la misma distribución de sillas y la planeación didáctica marcaba actividades a desarrollarse en pares o en equipos, mismas que fueron efectuadas sin ninguna dificultad.

Tabla 4.3 Clases de inglés en Nuevo León, distribución en el aula

Clase de inglés (maestra mexicana hablante no nativa del inglés)	Clase de inglés (maestra inglesa, hablante nativa del inglés)
Distribución en herradura. Como son veinte alumnos, hay dos filas en herradura.	La maestra se coloca al frente del grupo, detrás de una mesa. Los alumnos frente a ella, detrás de otra mesa. Hay sólo 6 alumnos.
La maestra mantiene contacto visual con todos los estudiantes.	La maestra mantiene contacto visual con todos los estudiantes.
Ponen atención, son participativos.	Los estudiantes son participativos y ponen atención a la maestra.
Trabajan individualmente, en pares y en equipos.	Trabajan individualmente y en duplas.
La maestra se mueve, se acerca a los alumnos, cambia de posición.	La maestra no se queda todo el tiempo al frente, se acerca a los estudiantes cuando éstos participan.

Imagen 4.2 Aula del Centro de Certificación de Lenguas Extranjeras UANL



En los casos anteriores, en ambas aulas, las maestras mantienen contacto visual con todos los alumnos, se acercan a ellos, no permanecen siempre al frente, sino que se trasladan a lo largo del salón. Los estudiantes son participativos, las clases son dinámicas y trabajan no solamente de manera individual, sino colaborativamente. Las conductas no verbales de las maestras reflejan el propósito de interrelacionarse con sus estudiantes, elevar la confianza y, el hecho que planeen actividades individuales, en duplas y en equipos pequeños, representa una oportunidad para los alumnos para desarrollar su competencia comunicativa, al tener más tiempo para realizar actividades enfocadas en la práctica y producción de la lengua meta.

Imagen 4.3 Aula del centro de Idiomas Facultad de Filosofía y Letras UANL



4.5 Señales no verbales de estudiantes y profesores.

Ya en el aula, existen ciertas conductas no verbales de los estudiantes que son consideradas como desafíos, o desviaciones a una conducta esperada (Neill y Caswell, 2005). Un desafío tiene muchas veces la intención de perturbar al docente o a los compañeros, por los que los clasifica como agitaciones.

Los mencionados autores incluyen, entre las conductas no verbales que denotan desafíos, las siguientes:

- Miradas rápidas de control.
- Variación en la dirección de la mirada.
- Implicación visual de los alumnos periféricos, que son distraídos de su trabajo.
- Cambios posturales para disminuir la posibilidad de ser descubiertos.
- Bajo nivel de implicación en la tarea.
- Nivel de ruido aumentado.

- A medida que el desafío se convierte en alboroto, voluntad para discutir con el docente.

Adaptado de Neill y Caswell 2005, p.82

Resulta conveniente además, particularizar tres patrones presentes en los desafíos en el aula:

- Postura: Los alumnos en estas circunstancias presentan mucha más variación con respecto a la postura normal. En ocasiones se les ve con la cabeza baja o escudados detrás de un libro, una mochila con la finalidad de tratar de ocultar sus actividades de la vista del docente.
- Dirección de la mirada: es generalmente errática y dirigida hacia los compañeros, como verificando su alrededor. Buscan la aprobación de sus compañeros mirándolos.
- Miradas de control: se utilizan para valorar las posibilidades de éxito y son rápidas y furtivas, para verificar en dónde se encuentra el docente. Estos son indicadores de una alteración real o próxima. Son habituales justo antes de una alteración e inmediatamente después de una acción.

En cuanto a las señales de peligro que pudieran presentarse en el aula, un alumno puede mostrar el deterioro de la concentración por medio de varias señales: una mirada vidriosa, la cabeza apoyada en una mano, movimientos como inclinarse hacia atrás o poner los pies en la silla, por lo que estas acciones pueden ser consideradas como un desafío.

El bostezo también puede ser revelador de la pérdida del interés en el tema tratado por el docente, aunque en ocasiones es el resultado de cansancio físico, de una sala mal ventilada o una serie de bostezos en cadena, como reacción automática a los bostezos de otros. Si después del bostezo hay señales como miradas a los amigos, sonrisas y una vitalidad general en el que bostezó, dejando claro que no es por cansancio, entonces lo podremos relacionar con la pérdida de atención, con el aburrimiento o como un desafío hacia el docente (Neill y Caswell, 2005, p. 91).

Tabla 4.4 Situaciones de desafío o peligro de los estudiantes

Clases de español en Texas¹	
Clase de español Maestra texana, hablante no nativa	Clase de español Maestra salvadoreña, hablante nativa
7:31 Alumno que por tercera vez juega con su celular, enviando mensajes. Incluso después de que la maestra había dado la instrucción de apagarlos.	0:30 Un alumno, en los primeros minutos de la clase, sentado con las manos cubriendo las orejas y la cabeza baja
9:00 El mismo alumno cambia su postura y distrae a su compañero de a lado, haciéndolo voltear.	1:10 Los alumnos esquivan la mirada de la maestra cuando ésta pregunta sobre el tema de ese día, nadie contesta.
12:41 Alumno de la orilla, vestido con camiseta de rayas cafés, voltea y se mueve	3:40 Bostezo natural de una alumna
16:51 Alumno de la primera fila cambia de postura, apoya la cabeza en su mano indicando fastidio o aburrimiento	8:48 Alumno inquieto, moviéndose constantemente a la hora de la explicación de la maestra.
24:40 Mismo alumno que jugaba con el celular, ahora no trae libro y voltea para otros lados. Distrae gente	11:17 Otro bostezo de otra alumna.
25:39 Alumna se escuda en su postura para enviar mensajes de texto con su celular mientras la clase trabaja en una actividad.	19:00 Alumno se sigue moviendo constantemente y se frota la cara con las manos.
34:17 Alumno de camiseta azul cambia de posición, se recarga en su mano en señal de desafío.	24:44 Alumno que usa gorra, se cubre la cara y se la talla con las manos.
50:48 Una alumna vestida de color guindo, muestra su cansancio estirándose completamente en su silla y bostezando.	26:30 De nuevo el alumno de la gorra bosteza 27:30 La chica de la primera fila bosteza también 29:00 Alguien fuera de cámara se durmió y la maestra, hablando bajito lo menciona. El alumno escucha y se disculpa por haberse quedado dormido.

A partir del análisis del material obtenido en las sesiones grabadas en universidades texanas, se encontraron frecuentes acciones no verbales que, de

¹ Escenas en el DVD, anexo 6

alguna manera, podrían denotar desafío en el aula, y que al menos, causan descontrol y distracción a los alumnos.

En el caso de la clase de español de la maestra texana, aunque ella recomienda al inicio de la sesión a sus estudiantes que apaguen sus celulares, se da en más de una ocasión una situación de abierto desafío, donde los alumnos envían mensajes de texto con sus teléfonos móviles. Se presentan otras situaciones de cansancio o aburrimiento visible y, en especial, el caso de un alumno que no trae libro, usa el celular, se mueve, voltea hacia otros lados, y en general causa distracción entre sus compañeros. Aunque la actitud de los estudiantes en esta aula, en general es posible clasificarla como positiva, respetuosa, sí se presentaron algunas conductas no verbales, como las anteriormente descritas, que pudieran considerarse como actitudes de abierto desafío a las instrucciones de la maestra, a lo esperado en un salón de clase, tomando en cuenta el status de la profesora.

En la clase de la maestra salvadoreña, abundan las situaciones no verbales que denotan desafíos abiertos hacia la autoridad de la docente. Ella pregunta, en español, luego en inglés, los alumnos no hacen caso, la ignoran y sus semblantes reflejan la indiferencia hacia su maestra. En repetidas ocasiones hay bostezos, alumnos que se tallan la cara, que se inclinan, e inclusive un alumno que se queda dormido en plena sesión, aunque despierta y se disculpa por ello. Durante toda la clase se siente un ambiente hostil, y de ello dan cuenta todas las situaciones de desafío comunicadas no verbalmente por los estudiantes. Hay una abierta

tendencia de los estudiantes en esta aula, a rechazar, o al menos sus conductas no verbales demuestran su falta de empatía hacia la docente.

En cuanto a las aulas en donde se enseña inglés como lengua extranjera, se encuentra lo siguiente:

**Tabla 4.5 Situaciones de desafío o peligro de los estudiantes
Clases de inglés en Nuevo León²**

Clase de inglés	Clase de inglés
Maestra británica, hablante nativa	Maestra mexicana, hablante no nativa
1:06 Dos alumnos llegan tarde a clase, entran al salón y distraen la atención de todos.	0:34 Alumnos conversan entre sí mientras la maestra explica, distraen a otros estudiantes.
3:00 Al realizar explicaciones la maestra, una alumna se mueve constantemente en señal de desafío.	5:40 Entre un ejercicio y otro, varios alumnos, se distraen, voltean, platican.
3:49 Otra alumna, también mostrando aburrimiento, mueve constantemente una pierna.	7:47 Alumna se distrae, se voltea y distrae a la estudiante que se ubica detrás de ella.
6:55 Un alumno permanece agachado la mayor parte del tiempo, cubriéndose tras su gorra y escribiendo.	8:01 Alumno lee y lo hace mal, se da cuenta, se tapa la cara con el libro, ríe y voltea a ver sus compañeros.
10:54 Al realizar una actividad, una alumna muestra inquietud, frotándose constantemente las manos.	8:17 Alumno de la segunda fila, en señal de aburrimiento o cansancio, se talla la cara, se estira.
13:06 Al realizar la maestra explicaciones gramaticales, una alumna	9:57 Alumno que trae puesta una gorra, baja la cara, se escuda en la gorra para

² Escenas en el DVD correspondiente al Anexo 6

desafía abiertamente peinándose y acomodándose el cabello por un largo rato.	que no lo vean, se mueve, se voltea, se estira, causa distracción con sus movimientos a los alumnos que lo rodean.
25:15 Alumno desafiante mientras la maestra da instrucciones, abre y cierra las piernas en movimiento constante, que termina cuando lo ponen a trabajar.	21:47 Mientras la maestra reparte materiales, unas alumnas platican, voltean, ríen.
28:55 Mientras trabajan en pares, un estudiante muestra desafío y distrae a su compañera de dupla, frotándose constantemente la barbilla.	33:06 Alumna bosteza y se toca el cabello mientras la maestra da instrucciones.
29:21 Mientras trabajan en una actividad en pares, un alumno se estira completamente, se mueve y toca constantemente su gorra, causando distracción a su compañera de equipo.	

Las situaciones de desafío que se presentan en la clase de la maestra británica, parecen deberse a cansancio o aburrimiento, ya que se limitan a movimientos de los alumnos, a frotarse la cara, a agacharse. En el transcurso de la clase, estas situaciones no tuvieron consecuencia, fueron pasajeras y a los alumnos se les veía participativos. Los desafíos se presentaban cuando la profesora pasaba largos periodos de tiempo anotando la información de sus notas en el pizarrón, lo que causaba este tipo de conductas.

La sesión de la maestra mexicana fue muy dinámica, ya que se aplicaron actividades constantes donde los estudiantes debían ponerse de pie, trabajar en grupos, pasar al frente, lo que propiciaba que, en ocasiones, se distrajeran, platicaran en sus equipos, se rieran, pero sin salirse de control, y como una manera constructiva de aprender.

En cuanto al maestro en el aula, aseguran Sinclair y Culthard (1975) que los docentes usan ciertos marcadores, o señales que sirven de indicadores para llamar la atención de los alumnos. Muchas veces basta el propio lenguaje verbal, pero en ocasiones utilizan por ejemplo el golpe de una pluma contra el escritorio o realizan el golpe con la mano misma, esto es señal de que quieren la atención del grupo. Como respuesta a estos marcadores, encontramos la reacción de la clase.

Un profesor seguro, mantiene una postura relajada. Manosear o arreglarse las uñas forma parte de una gama de movimientos nerviosos que, en ocasiones los docentes hacen inconscientemente, pero que los alumnos captan a la perfección (Neill y Caswell, 2005, p.105). Además, el maestro inseguro frecuentemente se observa con la mirada baja, como viendo sus notas, lee la lista de asistencia y no quita la vista de ella, como rehuyendo la mirada de sus alumnos.

Knapp, tanto como Neill y Caswell hablan de las posturas típicas del docente: una inclinación asimétrica sobre el escritorio con la mano en la cadera, por ejemplo, combina una posición relajada, segura con una amenazante (mano en la cadera). La barbilla hacia adelante implica dominio, y hacia atrás da muestras de sumisión (Knapp 1985, Neill 2005). Bajar la barbilla para leer algo de manera

instantánea no tiene importancia, pero cuando la ansiedad hace que el docente aleje la mirada, baje la cabeza y la barbilla, da la impresión de sentirse acorralado.

Morris (1977) señala que, tocarse un brazo uno mismo es una fuente de consuelo y proporcionan tranquilidad ante una situación generalmente estresante. Cuando el docente abraza el libro o cuaderno de notas contra su pecho, Robertson (1989) establece que lo está usando como escudo contra ataques, contra lo que la clase pueda tirarnos (en Knapp, 2005).

Frecuentemente encontramos también movimientos en el profesor como arreglarse la ropa o el cabello, o inclusive frotarse la cara, que Neill considera como movimientos asociados con la inseguridad y son causantes de distracción en la clase. Lo mismo se puede decir de una gama de expresiones faciales que denotan ansiedad o estrés en el profesor: como presionar los labios, apretarlos, morderlos que, si los estudiantes detectan, se darán cuenta de la inseguridad que refleja la persona (Knapp, 2005).

Una de las funciones del profesor es manifestar el interés por la materia que enseña y transmitir este gusto a sus estudiantes. Después de haber analizado una serie de grabaciones en el aula, Neill y Caswell señalan las características en la conducta no verbal de los profesores que denotan entusiasmo y motivan a sus estudiantes, las cuales se resumen a continuación:

- Uso de mayor variedad de expresiones faciales, gestos y tonos de voz.
- Miran a la clase más a menudo y hacen movimientos de cabeza.
- Sonríen y usan un tono de voz agradable.
- Muestran confianza con su postura relajada

Adaptada de Neill y Caswell, 2005, pp.126-127

El docente expresa interés por el estudiante por medio de la mirada atenta, ofreciendo el tiempo suficiente para que prepare sus respuestas sin interrumpir y usan gestos como soporte a su discurso (Neill y Caswell, 2005).

Volviendo a la muestra analizada en este capítulo, con respecto a la actitud de las docentes, se localizó lo siguiente:

**Tabla 4.6 Actitud del profesor (Interés, entusiasmo, atención)
Clases de español³**

Clase de maestra texana	Clase de maestra salvadoreña
La maestra sonríe a menudo.	0:47 La maestra, utiliza un tono irónico al hablar de la clase, dice “you are in your nightmare, lovely subject”
Conserva una postura relajada, lo que denota seguridad.	2:25 La maestra usa un tono amable y además lenguaje no verbal para que los estudiantes entiendan un término.
10:00 La maestra realiza algunos movimientos corporales que pudieran causar distracción en sus alumnos: se arregla la ropa, toma un brazo (muñeca) con su mano.	Postura relajada de la profesora denotando dominio de la situación y del tema
Utiliza un tono de voz agradable.	20:00 La profesora se apoya en la mesa al contestar una pregunta de una alumna, como buscando apoyo.
23:33 Para iniciar la participación de los alumnos y captar su atención, truena los dedos tres veces	29:00 Usa un tono amable para llamar la atención de un alumno que se durmió en clase.
42:00 La maestra utiliza lenguaje corporal y <i>realia</i> para facilitar la	

³ Escenas en el DVD anexo 6

comprensión de significados por parte de sus alumnos.

En la sesión de la maestra texana, la actitud de ésta siempre fue positiva, sonriendo frecuentemente y utilizando tonalidades agradables de voz. En ocasiones, y con la finalidad de captar la atención de sus alumnos, tronaba los dedos tres veces, consiguiendo su propósito. Usó lenguaje corporal a menudo para ayudar a los alumnos en la comprensión de palabras y expresiones, en otras ocasiones utilizaba dibujos en el pizarrón y objetos reales (*realia*). Siempre tuvo éxito al tratar de explicar significados y no se vio en la necesidad de utilizar la lengua materna de los estudiantes y sólo traducir.

En algunos instantes arreglaba su vestido con las manos y causaba cierta distracción en los estudiantes. En general, fue notoria la seguridad de la maestra, que su lenguaje corporal proyectaba.

La clase de la maestra salvadoreña presentó diferentes situaciones que no permitieron a la investigadora fijar un criterio en cuanto a la actitud de la maestra. Mientras que en ocasiones utilizó tono irónico para dirigirse a los estudiantes, en otros casos se mostraba amable y lo demostró en la tonalidad de la voz. En ocasiones usó el lenguaje no verbal para explicar significados, sin embargo, la mayoría de las veces prefirió traducir al inglés.

Tabla 4.7 Actitud del profesor (Interés, entusiasmo, atención)

Clases de inglés⁴

Clase de maestra británica	Clase de maestra mexicana
Usa variación en tono de voz, lo que capta la atención de los alumnos.	La maestra utiliza una gran variedad de tonos de voz mientras se dirige a sus alumnos, lo que llama la atención en

⁴ Escenas en el DVD, anexo 6

	éstos.
En casi toda la clase mantiene una postura rígida, siempre manteniendo unas hojas en la mano, donde al parecer tiene anotada toda la clase.	Sonríe a menudo y mantiene el contacto visual con todos los estudiantes.
Sonríe en ocasiones, pero en otras causa distracción con su risa a carcajadas, causando risa y distracción en los alumnos	Siempre mantiene una postura relajada en la clase.
Ve sus notas constantemente y en ocasiones las abraza contra su pecho lo que, de acuerdo a investigadores citados en este artículo, representa defensa en contra de situaciones de peligro o stress en el aula.	Muy activa, se mueve, pega materiales en el pizarrón, pega cintas en el piso, enciende los aparatos de video, etc.
Al tratar de obtener información de sus estudiantes, ella levanta la mano, éstos entienden que hay que completar una oración y responden.	Para llamar la atención de los alumnos, pega el pintarrón con el marcador tres veces, lo consigue, éstos voltean de inmediato.
Pasa largos periodos de tiempo anotando ejercicios en el pizarrón y dando la espalda a sus estudiantes.	Al dar instrucciones, utiliza mucho el lenguaje no verbal para lograr que los alumnos entiendan el significado de los enunciados.
Observa a los alumnos trabajar y se cubre la boca con su mano, los alumnos la observan, causa distracción.	Cuenta anécdotas de la vida diaria, utilizando su cuerpo para complementar la narración, ya que los alumnos son principiantes.
Para llamar la atención de los alumnos, aplaude tres veces, ellos captan y dejan de hacer lo que estaban haciendo para	

ponerle atención.

Explica, y toma su brazo izquierdo con la mano derecha, lo que le proporciona tranquilidad frente a situaciones de stress.

En momentos, la maestra se relaja mientras los alumnos trabajan y ella se apoya en las mesas con sus brazos.

En otras ocasiones, pregunta y se mantiene erguida, esperando la respuesta, con las manos por detrás de la espalda.

La conducta no verbal de la maestra británica en su clase de inglés también presentó diversos contrastes que dificultan determinar un criterio fijo en cuanto a su actitud. Utilizó tonalidades variadas en su voz y logró captar la atención de sus alumnos; sonreía frecuentemente, pero en ocasiones su risa era tan estruendosa que, más que establecer una relación de simpatía con los estudiantes, causó distracción en ellos. Pasaba mucho tiempo viendo unas hojas que traía consigo y anotando su contenido en el pizarrón, dando por largos periodos de tiempo la espalda a sus alumnos, lo que causaba que éstos se cansaran y empezaran a moverse constantemente. Lograba captar la atención de los estudiantes y producir respuestas en ellos, levantando la mano o incluso aplaudiendo. Mientras los alumnos trabajaban, ella los observaba, recorría sus mesas de trabajo, manteniendo una postura relajada.

En cuanto a la actitud de la maestra de inglés que es mexicana, en el curso para principiantes, se le veía siempre segura, utilizando tonalidades agradables de voz y sonriendo a menudo. Presentó una sesión muy activa, donde tuvo listo todo su material. La maestra se movía, pegaba cosas, repartía hojas, mientras los alumnos trabajaban constantemente. Sin embargo, al hacerlo en grupos, en ocasiones se distraían un poco, lo que ella trató de solucionar golpeando tres veces el pizarrón con un marca textos, logrando captar la atención de los alumnos, quienes siguieron trabajando posteriormente. Cabe señalar que, aunque los alumnos tenían tres meses de estudiar inglés, no se habló español en clase. La profesora complementaba los ejemplos con anécdotas ligadas a la vida diaria, donde utilizaba el lenguaje corporal para facilitar la comprensión.

4.6 Síntesis de los análisis de comunicación no verbal en el aula

En la clase de la maestra texana, a pesar de que los alumnos no trabajan más que en una sola forma, todos juntos, no hay trabajo en equipo o en pares, ellos mantienen en general la atención hacia lo que dice su maestra. Podemos observar alumnos de diferentes procedencias étnicas y culturales que interactúan en esta aula. La profesora, de origen mexicano, pero texana de nacimiento, se identifica con las características culturales de sus alumnos y esto es notorio con su actitud.

El aula se distribuye tradicionalmente y en ningún momento se mueven las sillas para llevar a cabo trabajo en equipos. La maestra muestra interés por sus

alumnos al mirarlos por igual, e inclusive a incorporarse entre las filas de alumnos para realizar actividades.

Aún con la afinidad cultural encontrada entre maestra y alumnos, se presentan diferentes situaciones por parte de los estudiantes que se interpretan como desafíos a la autoridad de la profesora: en particular el uso de celulares para enviar mensajes de texto por parte de dos alumnos, a pesar de que la profesora les había advertido al principio de la clase, que para evitar distracciones, apagaran sus teléfonos. Además notamos a alumnos sin materiales (libros) que distraen a sus compañeros y tratan de ver lo que dice la lección en los libros de sus compañeros más cercanos, y otros alumnos que dan muestra de su aburrimiento y pérdida total de atención al cambiar de postura, estirarse, descalzarse y bostezar.

En cuanto a la profesora, aunque no es notoria la planeación que realiza, pues sólo usa los materiales del libro y los de un CD que poseen los profesores de la universidad con actividades, utiliza un tono de voz agradable, toma una postura relajada, lo que denota su seguridad, apoya sus explicaciones con lenguaje corporal y con el uso de objetos reales y una sola vez durante la sesión, efectúa movimientos que pudieran distraer a los alumnos, como arreglarse la ropa, frotarse las manos y tomarse una mano con la otra.

En la clase de la maestra salvadoreña, aunque ella se muestra confiada y segura antes sus alumnos, éstos constantemente le lanzan sus señales de desafío; no contestan a sus preguntas, se mueven constantemente en sus lugares, se esconden tras su postura, bostezan e incluso se duermen en plena clase. Es cierto que permanecen casi toda la sesión escuchando a la maestra de

manera pasiva, no realizan actividades por sí mismos, ni en pares ni en equipos. La distribución de las sillas en su salón de clase es tradicional, en filas y la profesora, cuando se dirige a ellos, generalmente lo hace fijando su mirada en las tres primeras filas de alumnos. Ellos permanecen toda la sesión de manera apática, adquiriendo un rol pasivo, con participación casi nula.

En varias ocasiones los alumnos hacen sentir a la maestra que no entienden su inglés, o incluso ella lo hace notar. Al suceder esto, ellos reflejan en su semblante una actitud de rechazo hacia ella.

En los casos examinados, existen, en la población estudiantil en Texas, alumnos de diversas procedencias étnicas. En el aula de español avanzado, a cargo de la maestra salvadoreña, la mayoría de los estudiantes son anglo-sajones, aunque hay algunos de procedencia hispana, pero que han vivido en los Estados Unidos y hablan inglés como lengua materna. En esta aula, hay varias muestras no verbales de parte de los alumnos, donde reflejan su indiferencia e incluso rechazo a lo expresado por la maestra. En el aula de español para principiantes, en la UTSA, hay menos rechazo expresado mediante conductas no verbales entre los alumnos pertenecientes al grupo. También predominan los anglos, aunque hay hispanos, orientales y afroamericanos.

En las aulas mexicanas, en inglés intermedio a cargo de la maestra británica, hay algunas conductas, más que todo, de aburrimiento en algunos instantes de la clase, pero en general, tanto verbal como no verbalmente, los alumnos se mostraron respetuosos en todo momento. La maestra se muestra tensa, constantemente leyendo sus notas, solamente en instantes en que los alumnos

trabajan por su cuenta, ella se ve relajada. Durante los momentos de aburrimiento, los alumnos se mueven con frecuencia, bostezan o se tallan la cara. Esta conducta desaparece cuando ellos trabajan por su cuenta.

En el aula de inglés para principiantes, la maestra mexicana presenta una clase dinámica, llena de actividades diferentes, que causan aceptación que se refleja en las conductas no verbales de los estudiantes: permanecen sonriendo, interesados. El único detalle observado es que al trabajar en equipo, se rompe la disciplina y empiezan a hablar en su lengua materna y a reír. A la maestra se le ve relajada y segura de sí misma en todo momento.

4.7 Enseñanza de lengua extranjera, poder y capital simbólico

En el aula de lengua extranjera, el discurso del docente es muy importante y significativo, ¿por qué se considera de esta manera? Como primera instancia, es necesario explicarse quién habla, qué tipo de lenguaje utiliza, qué prestigio tiene para poder, al menos presuponer validez en lo que dice. El *status* es importante, dice Foucault, porque le da ciertos derechos a la hora de comunicarse en un grupo de individuos. (1969, p. 72) El autor francés también indica que es importante señalar las instancias institucionales donde se origina el discurso. La institución es reconocida por la sociedad y en ella se establecen jerarquías, funciones, roles.

En el análisis que nos ocupa, es posible reconocer que se trata de una interacción entre un individuo con mayor status, el profesor, quien se comunica entre un grupo de personas. El intercambio se lleva a cabo en una institución escolar, una universidad, reconocida plenamente por la sociedad. En el lugar hay

rutinas discursivas esperadas y una jerarquía ya conocida socialmente. De acuerdo con las interrogantes que destaca Foucault, nos explicamos quién habla -maestro y alumnos-; qué tipo de lenguaje utilizan -un lenguaje típico de un aula donde se aprende un lenguaje extranjero, con rutinas esperadas y algunos tecnicismos; acerca del prestigio, como primer instancia; y, de acuerdo a la jerarquía, encontramos a una maestra que tiene una jerarquía y poder con relación a los otros interactuantes, que son sus alumnos y están sujetos a las indicaciones de la maestra en el aula. Por último, vale la pena mencionar que el status y prestigio del maestro presupone la validez de lo que dice.

A propósito de actos rituales, Bourdieu establece que la instauración de un intercambio ritual supone una serie de condiciones sociales necesarias para asegurar la producción del mensaje y la decodificación por los receptores (1991, p.108). Así, por ejemplo, el discurso religioso resulta eficaz a medida que se reconozcan los mecanismos que aseguran su autoridad, como una imposición simbólica que implica el uso de cierto lenguaje y la pretensión de ser escuchado. En el caso del aula, surge una situación similar a la encontrada en el discurso religioso, ya que la autoridad o jerarquía del profesor se presenta como una imposición simbólica y se pretende ser escuchado.

Foucault argumenta que el 'poder disciplinario' emergió con el advenimiento de las instituciones modernas y se extendió en la sociedad (1975) Asimismo, describe las funciones del poder disciplinario de la manera siguiente:

Pensando en los mecanismos de poder, estoy pensando en su forma capilar de existencia, el punto donde el poder alcanza las mínimas partículas del individuo, toca sus cuerpos y se inserta en sus acciones y

actitudes, en sus discursos, en sus procesos de aprendizaje y en sus vidas diarias.

Foucault, 1975, p. 39

De acuerdo con el autor, es posible deducir que, ese poder disciplinario, que describe Foucault, lo encontramos en las aulas como instituciones modernas, donde los discursos, entre otras características, alcanzan las partículas más mínimas del maestro, que es quien ostenta el poder en el aula.

Empezó el filósofo francés a estudiar este poder disciplinario en instituciones como los penales, pero también hizo observaciones acerca del funcionamiento de poder en las instituciones educativas, señalando que existen en éstas, funciones bien definidas, espacios determinados, que constituyen el bloque de capacidad-comunicación-poder. (1971, pp. 41-47) El aprendizaje, señala Foucault, sucede a través de un ensamble completo de comunicaciones reguladas (lecciones, preguntas y respuestas, órdenes, exhortaciones, códigos y señales, marcas de diferenciación del valor de cada persona y del nivel de conocimientos) y por medio de una serie de procesos de poder (cercos, vigilancia, recompensa y castigo, y la pirámide de jerarquías).

Por otro lado Bourdieu (1991) presenta el concepto de capital, al referirse a las posiciones que, en el espacio social y en el curso de sus vidas, las trayectorias, que siguen los individuos. Estas trayectorias están determinadas por el volumen y la distribución de diversos recursos o capital. Es posible distinguir, señala Bourdieu, el capital económico, que incluye la propiedad, la riqueza y los bienes financieros; el capital cultural, que incluye el conocimiento, las habilidades y la formación educativa; además el capital simbólico, que incluye los elogios, el

prestigio y el reconocimiento acumulados que se asocian con una persona o posición. (1991, p.106) Un individuo interactúa, haciendo uso de formas simbólicas que marcan una huella, en términos de estilo, palabras empleadas, modo de expresión, que denota su posición social.

En las aulas norteamericanas, se presenta el hecho de que, en cuanto al análisis de conductas no verbales, en el aula donde se enseña español avanzado, y que está a cargo de la maestra de procedencia salvadoreña, nos encontramos con la mayor parte de conductas de desafío por parte de los estudiantes, desafío a la autoridad de la maestra, a su poder: bostezos, movimientos frecuentes, ignorar a la maestra, no responder a sus cuestionamientos. El capital simbólico de la maestra, ante los ojos de los estudiantes es bajo, por tratarse de una salvadoreña, enseñando a norteamericanos. Esta conducta no fue observada en el grupo de la maestra texana, ya que ésta parece identificarse con mayor facilidad antes sus estudiantes, también texanos, por lo que capital simbólico: prestigio y reconocimiento, es mayor y esto se reconoce por la aceptación que parece tener esta maestra en comparación de la salvadoreña.

En síntesis, en el aula se lenguas extranjeras, además de la comunicación tradicional, verbal, encontramos infinidad de señales no verbales que, de igual manera, llevan mensajes implícitos. El uso de estas señales, su decodificación, en ocasiones se apegan a rutinas discursivas típicas de instituciones sociales, como son las escuelas. También es necesario, en una comunicación intercultural, analizar situaciones de prestigio y poder, para llegar a entender por qué se dan estos códigos y qué significan.

*« On ne confondra pas l'effect que peut produire
un discours quant à la naissance possible d'un sentiment comme émotion ressentie »
Charadeau*

Capítulo 5.

EL CONTEXTO SOCIO-CULTURAL DEL DISCURSO

Después de haber abordado el micro-cosmos que representa la actividad discursiva en el aula de lengua extranjera, se considera pertinente, en este capítulo, presentar un acercamiento al macro-cosmos: al contexto cultural, social e ideológico donde se desarrollan las clases de lengua extranjera analizadas.

El propósito central de esta aproximación es presentar el contexto donde se inserta la actividad discursiva en las aulas donde se enseña la lengua extranjera, tanto en las mexicanas como en las estadounidenses. De esta manera se estará en condiciones de ofrecer posibles explicaciones para situaciones que surgen en el quehacer educativo en los diferentes espacios y culturas.

Estos acercamientos se realizan con base en las posturas de Foucault (1969 y 1971), para estudiar las instituciones y sus rituales comunicativos, en Bourdieu (1970, 1991 y 1997), en cuya teoría se fundamenta la revisión de 'poder simbólico' y 'capital cultural', igualmente se consideran las propuestas de Van Dijk (1999, 2000 y 2003), para estudiar el contexto social del discurso, y las posturas de Thompson (1990) y Valenzuela (2003) sobre la cultura. El orden lógico que se maneja va desde el

macrocosmos de la cultura, hasta las dinámicas de poder en los procesos de interacción en las aulas (Ver Figura 5-1).

Figura 5.1 La Interacción discursiva en el aula de lengua extranjera, su contexto



5.1 La cultura

El discurso es una práctica social, una construcción colectiva de conocimiento y comunicación, cuya interpretación nos remite al análisis del contexto sociocultural e histórico en el que tiene lugar y que lo ha hecho posible, y es que el sujeto interacciona con sus semejantes a través del lenguaje, las prácticas sociales discursivas y las

representaciones sociales que le condicionan. Este hecho hace indispensable, si se quiere efectuar una aproximación puntual al objeto de estudio, abordar el entorno cultural que enmarca al discurso.

Para caracterizar los hechos culturales que aquí se estudian, los sustentos teóricos se toman de Valenzuela (2006), quien habla de las nuevas identidades donde adquieren relevancia los intersticios (*in between*) que permiten elaborar estrategias comunitarias de identificación y de pertenencia. El corpus de análisis de esta tesis fue estructurado tomando como base videograbaciones en las aulas de lengua extranjera en donde se enseña inglés, en Nuevo León y español en Texas. En los videos analizados en este estudio, se cuenta con cuatro grabados en los Estados Unidos, en aulas multiculturales, en las que, si bien el acercamiento que se tuvo fue exclusivamente mediante la grabación de las clases de español, bien puede considerarse la propuesta de Valenzuela, en cuanto que, aunque los estudiantes pertenecen a diversas etnias, el hecho de que vivan en Estados Unidos y que pertenezcan a un grupo social, como estudiantes universitarios, les proporciona un *status* que los impregna de un sentido de pertenencia y les permite identificarse como ese tipo de culturas *in between*, conservando aspectos de su cultura original, pero que además, van en tránsito hacia una nueva cultura: la que corresponde a inmigrantes que ahora forman parte de un nuevo grupo cultural. En el caso de las aulas mexicanas, los estudiantes, en todos los casos, pertenecen a una sola etnia, por lo que presentan un contexto cultural diferente para el análisis comparado con las aulas texanas.

En esta amalgama cultural encontrada en las aulas texanas, vista como un fenómeno donde se acuña una nueva trama de códigos que nos permiten interpretar los fenómenos sociales, destaca el papel de la cultura y de las representaciones colectivas en las relaciones sociales. Los estudios culturales se aproximan a este tipo de fenómenos, articulando una perspectiva transdisciplinaria, a través de la que es posible interpretar el fenómeno social multicultural (Valenzuela, 2003, p. 26).

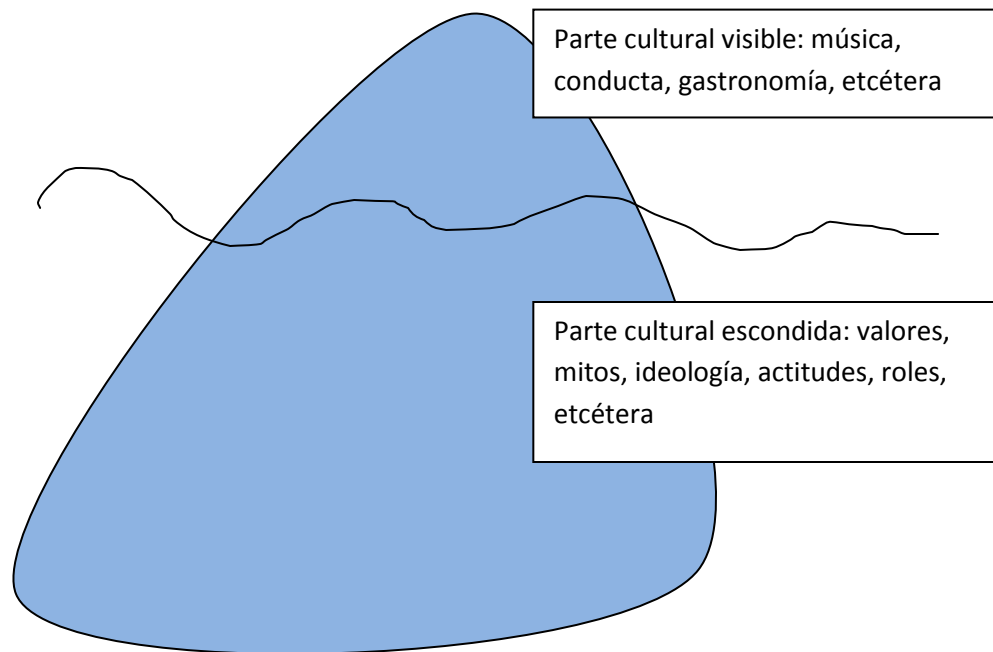
Enseguida establecemos el concepto de ‘cultura’ que en este estudio se adopta, ya que se trata de un término polisémico. Aquí se incluyen algunas de las definiciones, que, por su enfoque, resultan pertinentes para esta investigación.

En América Latina, se han llevado a cabo estudios de la cultura por una serie de especialistas que van desde sociólogos, antropólogos, comunicadores, historiadores, que saltando la barrera de sus disciplinas, se han adentrado a estudiar la cultura, redefiniéndola como “procesos sociales de producción, circulación y recepción de las significaciones” (García Canclini, en Valenzuela, 2003, p.41), tal acepción significa que la cultura no puede ser abarcada por una sola disciplina.

Aunque hay innumerables definiciones para cultura, Thompson afirma que es el estudio de formas simbólicas el que ha conducido al concepto de cultura (1990, p.122). Una cultura “es la manera de vivir de la gente, su diseño de vida, la manera en que hacen frente a su medio ambiente físico, biológico y social. Consta de patrones aprendidos, patrones asumidos (hacia el mundo), conceptos y conductas, además de los artefactos resultantes” (Kraft citado en Buckler, 2005, p.3). En opinión de Buckler, una cultura es como un iceberg del que puedes solamente ver una parte, es decir,

existen aspectos culturales visibles como la conducta, la música, la gastronomía; pero también existen aspectos culturales bajo la superficie que representan las dimensiones culturales posibles: los valores, la ideología.

Figura 5.2 Representación de la cultura



Al respecto, hay investigadores como Taylor (1889) y Malinowski (1944) que han compartido este punto de vista y tienen una concepción de la cultura como perteneciente a “un grupo o sociedad es el conjunto de creencias, costumbres, ideas y valores, tanto como los artefactos materiales, objetos e instrumentos, que son adquiridos por los individuos como miembros de un grupo o sociedad” (Thompson, 1990, p.129). Es posible deducir entonces que el estudio de una cultura incluye tanto

los aspectos observables del iceberg, como los que no se manifiestan de manera explícita, las creencias y valores, entre otros.

Gilberto Giménez (2008) y Claude Passeron (2009) coinciden en distinguir tres sentidos básicos de la cultura: como estilo de vida, como comportamiento declarativo y como corpus de obras valorizadas (en Valenzuela, 2003, p. 56).

De esta manera:

- Cultura es un todo complejo que incluye el conocimiento, creencias, arte, moral, leyes, costumbres, y otras capacidades y hábitos adquiridos por los miembros de la sociedad (Taylor, en Sardar, 1998, p.4).
- La cultura es una conducta de una sociedad o de un subgrupo (Mead, en Sardar, 1998, p.5).
- La cultura incluye la organización de la producción, la estructura de la familia, la estructura de instituciones que expresan o gobiernan las relaciones sociales, las formas características a través de las cuales se comunica la sociedad (Williams, en Sardar, 1998, p.5).

Al hablar de la cultura como sentido de vida, los mencionados autores se refieren al uso de las tecnologías materiales, la organización social y la forma de pensamiento como grupo. De este modo se abarca desde la cultura material hasta categorías como lenguaje, juicio y acción socialmente orientada. En cuanto a comportamiento declarativo, se remiten al aspecto cultural que se considera más visible y accesible a estudios como el que nos ocupa, dentro del análisis del discurso, en cuanto a la teoría espontánea u organizada que un grupo ofrece a su vida simbólica.

El último aspecto incluye el corpus de obras culturales valorizadas y, como su nombre lo indica, en esta categoría se consideran los valores artísticos en nuestra sociedad que funcionan como emblemas o símbolos de una cultura. Como definición operativa en esta tesis, la cultura es la forma en que los individuos o la gente establece

sus relaciones familiares e institucionales, y la manera en que interaccionan con su contexto, comprende los patrones asumidos, los aprendidos y además los objetos, instrumentos y conductas resultantes.

Las aproximaciones a estudios de la cultura en México se han realizado principalmente en relación a las culturas populares, a las tradiciones y algunos componentes asilados hacia la investigación de las culturas modernas. En cuanto a la posmodernidad, sobresale la obra de García Canclini (2003) hacia las culturas globalizadas.

De acuerdo a las investigaciones realizadas por Gilberto Giménez (2008), la casi totalidad de los trabajos culturales en México se ubican en lo que se le ha llamado cultura como estilo de vida, prevaleciendo los estudios descriptivos y analíticos de las formas objetivadas de la cultura, observadas desde la perspectiva etnográfica. Hay poco trabajo en relación con la cultura declarativa y casi ausencia de estudios sobre cultura patrimonial.

El estudio de interacción discursiva en el aula de lengua extranjera, visto desde la perspectiva del análisis del discurso, podría aportar datos relevantes que pudieran considerarse como parte de la cultura declarativa, presentando un panorama multiétnico y multicultural, principalmente en el contexto de las aulas de Texas, que nos permitiría contrastarlas con el mexicano.

Las aulas estudiadas están estructuradas como grupos sociales: estudiantes y profesor, que en conjunto realizan actividades educativas formales, ya que los estudiantes llegan ahí de manera voluntaria al inscribirse en los cursos de lengua

extranjera. La interpretación de las actividades de grupos sociales como los que nos ocupan, es un trabajo complejo que se realiza tomando en cuenta disciplinas como la sociología, la etnología y la lingüística. Julie Diamond (1996) al respecto, considera que el análisis de esta tarea cultural interpretativa es enigmática, ritualizada y que conlleva la comprensión de conductas que deben interpretarse a la luz de la cultura y en la gama de posibilidades de significados de acuerdo a los hablantes.

Es pertinente preguntarse acerca de estos conceptos, ¿de qué manera se relacionan con la enseñanza de una lengua extranjera? ¿Qué implicaciones tienen en la interacción discursiva dentro del aula? Como se mencionó al principio de este capítulo, el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera debiera implicar también el aprendizaje de conceptos culturales relevantes de las sociedades que hablan esta lengua meta. Al aprender un lenguaje, es indispensable conservar la dicotomía lengua/contexto, si la meta es lograr un uso comunicativo de la lengua en los estudiantes, con la finalidad de darles las herramientas pertinentes para que enfrenten las diversas situaciones comunicativas en la lengua extranjera que se les presenten, tanto en su país como en el extranjero.

La vida social de los humanos se conduce principalmente a través del lenguaje, que frecuentemente se asocia a la cultura de diversas maneras (Kramsch, 1998, p.3). Aprender una lengua es entonces más que aprender su estructura, su pronunciación, los significados de las palabras que se usan. Es aprender además acerca de la cultura donde estas lenguas se desenvuelven, es emprender una aventura imaginaria en el aula, a través de la cual profesores y estudiantes ‘viajamos’ muchas veces a los

diversos países donde la lengua meta se habla, y, mediante estrategias de simulacro, nos ponemos en diversas situaciones que emulen el contexto donde la lengua se usa. La cultura entonces, juega un rol definitivo en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Kramsh (1998) reflexiona además acerca de la relación existente en la enseñanza de la lengua meta y la cultura donde esta lengua se desenvuelve. Afirma que en ocasiones la enseñanza de la cultura se limita a dar datos aislados acerca del país donde la lengua se habla como lengua materna, ignorando muchas veces que, lo que llamamos cultura, es parte del constructo y percepciones sociales.

Esta autora recomienda acercarse a la cultura en una clase de lengua extranjera, a partir de las siguientes estrategias:

- Establecer una *esfera de interculturalidad*, donde se ponga la nueva cultura en relación con la propia, reflexionando acerca de similitudes y diferencias.
- Enseñar la cultura como *un proceso interpersonal*, reemplazando los aspectos prescriptivos o enseñanza de hechos culturales, por la enseñanza de procesos culturales que conllevan a la comprensión de los 'extranjerismos'.
- Enseñar la cultura *como una diferencia*, resistir la tentación de enseñar la cultura como nacionalismos, 'los británicos hacen esto, los canadienses aquello'. Comprender que las sociedades actuales son muticulturales y multiétnicas y que difícilmente es posible ahora dar una sola definición a toda una población, sin contar su edad, género, procedencia étnica, etc.
- *Cruzar fronteras disciplinares*, incluyendo en sus cursos lecturas de estudios de ciencias sociales, etnografía o sociolingüística que aborden situaciones que atañen a las sociedades donde se habla la lengua meta.

(Kramsh, 1993, pp.205-206)

En el estudio que nos atañe, y a partir de los hallazgos en la muestra, encontramos diversas formas en que los maestros abordan la cultura, veamos algunos ejemplos:

En el aula de inglés I, con la maestra mexicana, se presenta la situación siguiente:

T: Well, let's do an activity about this. I need... ok, let's do and take this. You are one team and you are another team. (...) It's ok. Emm, we are going to play tic-tac-toe. In Spanish, the cat. Yes? Have you ever played the cat? It means...

(teacher writes the word in the whiteboard)... in English is tic-tac-toe. TIC TAC TOE.

SS: (Students repeating the word)

En este pasaje de la clase, la maestra, de manera sencilla, hace una comparación entre un juego en el contexto mexicano y el norteamericano que, de alguna manera, deja la enseñanza a los estudiantes de que el juego existe en la cultura norteamericana y aprenden además el nombre del juego en la lengua meta.

Veamos otro ejemplo:

T: Tengo algo acerca de la cultura también mexicana, so, vamos a, vamos a ver un poquitín... un poquitito de esto y vamos a realzar un poquito a cultura mexicana. I Would love for you to pay attention to this, could you make some like this like in your next oh... in your final exam? (rising up some little sticks) for en la parte de la cultura, right, en su examen podrán encontrar preguntas de éstas. Vamos a ver un poquito de la cultura mexicana y esto es muy... es un resumen, no es algo, ah, no es todo lo que podríamos aprender, pero esto es un resumen de las cosas importantes de México. Vamos a ver... vamos a ver ¿Qué tanto saben? Primero vamos a ver ¿dónde se encuentra localizado? ¿Dónde está México? ¿Dónde se localiza? ¿En la "a", la "c", la "b" o la "d"?

SS: "D"

T: ¡Bien! Ya no se pierden, ¿eh? You're not gonna get lost, so that's good! La otra dice: ¿qué tan grande es México comparado con Illinois? What do you think? (teacher points to the picture on the board) Éste es Illinois y éste es México. ¿Qué tan grande? How large do you think it is?

En este grupo de español, hay varias cápsulas culturales, donde se discuten y comparan datos, así como se analizan personajes que hablan el español como lengua materna. Vale la pena mencionar además, que la maestra es hablante del inglés como lengua materna.

Aunque hay algunos intentos de incluir la cultura en las sesiones de lengua extranjera, los esfuerzos no son suficientes y se limitan a proporcionar datos o

comparar vocablos, estos hallazgos apoyan, lo que Kramsh afirma en sus escritos sobre enseñanza de la cultura, resaltando la necesidad de incrementar los aspectos culturales en la clase de lengua extranjera, así como cambiar el enfoque que se ha venido usando donde se presentan 'hechos o datos' a un enfoque de reflexión, de análisis y de concepción de la cultura como un proceso complejo.

Es importante que los estudios enfocados en la cultura sean tomados en serio y cuenten con la debida profundidad epistemológica, para movilizar la teoría en los procesos de investigación y no sólo presentar una serie de descripciones que dejarían trunco el estudio, desde el punto de vista científico. Habría entonces que presentar interpretaciones teóricamente fundadas sobre los fenómenos registrados.

5.2 Discurso y cultura

¿Cómo interactúa la gente que se identifica con una cultura? ¿Cómo usa el discurso? ¿Qué tipos de comunicación o interacción verbal y no verbal que los identifica? Se plantean estas preguntas ya que el contexto de las aulas texanas donde se desarrolla el estudio, se puede definir como una verdadera amalgama cultural. Los Estados Unidos se caracterizan por ser una nación multirracial, es un país de inmigrantes donde sus habitantes pertenecen a diversos grupos culturales. El aula escolar no es la excepción. En ella se encuentra una mezcla de culturas que distingue a los estudiantes según el origen de sus familias, su adscripción religiosa y su clase social. Todos estos factores inciden en la conducta comunicativa.

Cuando se aprende sobre una nueva cultura, se consideran las experiencias que se tienen en la cultura propia, con el fin de entender las normas que quienes pertenecen a ella, asocian con la conducta. Entre estas normas se encuentran las que la gente perteneciente a un mismo grupo cultural comparte con respecto a las conductas no verbales que los definen como grupo.

Por ejemplo, culturas donde la interacción casi no implica contacto físico, y otras, como la de los latinos, donde su desempeño comunicativo y/o interacción sí lo incluyen.

Es de esperarse, entonces, que en un aula a donde asisten hispanos, asiáticos, euroamericanos, afroamericanos, entre otros, se encuentre una amalgama, tanto de conductas verbales como no verbales, todas condicionadas por la cultura de origen, así como por el entorno en que se desarrollan.

Por otro lado, en México, en especial en Nuevo León, a las aulas donde se enseña inglés como lengua extranjera asisten mexicanos provenientes de diferentes grupos sociales, con diversos antecedentes académicos y distintos intereses, lo que implica también la posibilidad de encontrar diversidad en las conductas verbales y no verbales, asociadas con los diversos contextos sociales a los que pertenecen los participantes en estas clases. El inglés en nuestra sociedad es considerado como una lengua que proporciona *status* y un valor agregado a quien lo domina, ya que esta lengua abre las puertas hacia el mundo laboral y académico. Estas aulas no son la excepción, los estudiantes, en su mayoría, se inscriben, primero, porque necesitan ser competentes en una lengua extranjera para titularse en la UANL; y primordialmente porque están

conscientes de que las oportunidades de encontrar empleos se multiplican al saber inglés.

El contexto general de este estudio, y su naturaleza interdisciplinaria, nos presenta la oportunidad de analizar el vínculo cultura-discurso. Investigadores como Wierzbicka y Goddard (1997) hablan en sus artículos de las investigaciones bajo la óptica de esta interdisciplina (discurso y cultura), y la contemplan como una tarea que puede abordarse desde diferentes perspectivas, siempre llegando más allá de realizar una mera descripción de los patrones del habla. El desafío, mencionan los investigadores, es mostrar los vínculos entre el discurso y la cultura de las personas involucradas, y más aún, tratar de entender las razones por las que se dan estos vínculos.

El discurso es acción y además constituye un fenómeno práctico, social y cultural. Los elementos de una cultura lo usan para interactuar: para efectuar actos sociales o interacciones sociales, principalmente en forma de diálogo. Estas interacciones, establece van Dijk (2000), están enclavadas en diversos contextos sociales y culturales como reuniones de amigos, celebraciones o escenarios institucionales, como el aula. Es precisamente el amplio concepto de un contexto, el que se describe a continuación.

5.3 ¿Qué es el contexto?

Hasta ahora, son muchas las disciplinas que han tratado de buscar definiciones para lo que es un contexto, sin que hayan llegado a un acuerdo. El término sugiere que un contexto es todo lo que tiene que ver con el texto, esto es, las propiedades del entorno del discurso. Van Dijk ha definido el contexto como “el conjunto estructurado de todas

las propiedades de una situación social que son posiblemente pertinentes para la producción, estructuración, interpretación y funciones del texto y la conversación” (1999, p. 266). Para comprender el mensaje que se pretende transmitir, es importante conocer las condiciones bajo las cuales se produce el discurso, quién habla, qué dice, de qué manera lo dice.

El investigador afirma que no son realmente los contextos mismos los que influyen en el discurso, sino más bien los modelos de contexto de los usuarios de la lengua. Al participar en una conversación, los actores representan mentalmente las propiedades de la situación social donde se produce la conversación o intercambio discursivo. De ellos resulta una valoración subjetiva que permite la variación y la singularidad contextual, o como lo establece el autor holandés, “la noción pragmática esencial de la relevancia puede ahora ser definida simplemente en términos de modelos de contexto” (1999, p. 267).

Los usuarios de la lengua consideran importante los modelos de contexto en la interacción discursiva, ya que éstos muestran estructuras jerárquicas y categorías de situación social, que son marcadores significativos en una conversación. Estos modelos controlan los aspectos pragmáticos del discurso y, por ende, influyen de manera definitiva en la interpretación de los intercambios discursivos.

En los modelos de contexto, son determinantes el conocimiento previo y las creencias de los usuarios de la lengua, pero también debe considerarse el elemento evaluativo, es decir lo que ellos piensan, sus opiniones acerca de la situación social donde tiene lugar el intercambio comunicativo. Así, los alumnos en el contexto de un

aula, se pudieran formar una opinión acerca de su maestro al escucharlo hablar; y, viceversa, el maestro, conforme escucha a sus alumnos, se forma opiniones acerca de cada uno de ellos. Existen, sin embargo, evaluaciones u opiniones socialmente compartidas, o creencias que corresponden al conocimiento general, tales como las rutinas discursivas que se llevan a cabo al acudir al médico. Y es precisamente esta naturaleza combinada de percepciones individuales y colectivas la que hace de los modelos, que van Dijk define como una interfase necesaria entre la cognición social y el discurso, entre la macroestructura y la microestructura sociales y, en consecuencia, entre la ideología y el discurso (1999, p. 268).

Los modelos de contexto son dinámicos y representan la interpretación del desarrollo de una situación social por parte de los hablantes de una lengua. De acuerdo con van Dijk enunciamos las siguientes categorías de modelo de contexto (1999, pp.270-286):

- *Dominio.* Las interacciones discursivas están ligadas generalmente a los llamados dominios social o institucional, y son los dominios las propiedades contextuales específicas que definen el género discursivo que comprende al discurso jurídico, discurso educativo, discurso académico, discurso médico, etc. donde se señala de qué ámbito social son constituyentes los contextos.

Para los participantes en intercambios discursivos, el conocimiento sobre dominios sirve como base para el manejo de las funciones y circunstancias, por ejemplo el uso de la jerga profesional. De igual manera, para comprender los usos pragmáticos del lenguaje en un dominio determinado.

Por ejemplo, en el aula de lengua extranjera, el alumno entiende lo referido al dominio institucional del área educativa, lo que lo lleva a comprender que debe esperar su turno, a que el maestro le asigne una tarea, a que le indique que debe participar, etcétera. Es decir, hay una estructura de poder.

Veamos el ejemplo siguiente en un aula de español:

- T: No, this is going to be the next ... the homework. It's the same thing that you already did if you notice, Romeo y Julieta, right? But when you did it, the first time we hadn't studied these conjunctions I want you to see if you are able to see the noun and to see what verb we are going to use.
- SS: ...
- T: Si, por supuesto, ¿Cuándo?
- SS: ...
- T: A las diez, ok. Uno, dos, tres, cuatro. Los dos lados, revés y derecho. Todavía nos falta.
- SS: Profesora, when are you in your office?
- T: A las diez, today and every day.
- SS: Every day, what time?
- T: Oh! Time. For sure, 10 to 12. This is the quiz...

Es evidente que, mediante el dominio institucional, los estudiantes saben que la maestra los asesora y les marca la fecha del examen, y al hacerlo proyecta todo el conocimiento que subyace en su discurso.

- *Interacción global y tipo de evento comunicativo.* Los participantes en el evento comunicativo, deben saber organizar de manera global la planificación, el manejo interaccional en el desarrollo, la comprensión y el recuerdo. Para hacerlo, utilizan una descripción de género, que requieren una definición en términos de texto/conversación y contexto conjuntamente. Un participante, al determinar que su participación será en una charla, por ejemplo, podrá definir su organización esquemática, tipo de tópicos abordados, estilo, etcétera.

- *Funciones.* Los géneros tienen usualmente funciones definidas en un dominio determinado. Estas funciones representan los propósitos u objetivos de las interacciones. Al utilizar el discurso en cierto contexto, el usuario, con el conocimiento previo y su modelo de contexto, orienta el discurso hacia las funciones esperadas. Por ejemplo, al acudir a una visita médica, sabe qué decir, cuándo hablar y espera lo que le dirán.
- *Intención.* El discurso utilizado en un acto comunicativo es intencional, es decir, los participantes construyen modelos mentales de lo que quieren decir y hacer en el contexto presente. Aunque la comunicación es espontánea, frecuentemente se orienta con la intención de llegar a algo. Ejemplo:

T: Ok, why do I drink Pepsi?
 SS: Because you can't drink Coca Cola
 T: Ok, I can drink Coca Cola, there's a reason I told you the story why I drink Pepsi
 SS: No, teacher
 T: That was the first time I won money. Remember the... I was talking about the cap. I threw the trash can yeah!, it is true... I won 25000 pesos... and that was the first time I won something

En el ejemplo anterior, el maestro, por medio de una pregunta, induce a los alumnos a hablar de cierto tema. Su intención principal es que, utilizando la lengua meta, los alumnos hablen de la experiencia que tuvo el profesor al ganar un concurso de una compañía refresquera. El propósito se cumple y se usa el inglés en esta interacción que es, a fin de cuentas, el objetivo principal de estos cursos de lengua extranjera, desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes.

- *Fecha, tiempo.* Van establece que los hechos discursivos tienen principio y fin, es decir, tienen lugar en una fecha, un día específico y además tienen una duración específica. En cuanto a los discursos institucionales, tienen tiempo establecido para dar inicio y para terminar. Las clases, por ejemplo pueden duran una o dos horas. En el caso de las clases de lengua extranjera, éstas se ajustan a los horarios que les marcan las instituciones.
- *Lugar.* Algunos eventos comunicativos se llevan a cabo en lugares determinados, aunque muchas de las interacciones discursivas, tal como se presenta en las pláticas cotidianas, se llevan a cabo en cualquier lugar. Al hacer referencia a los lugares, tienen particular influencia las relaciones de poder, ya que dependiendo de los participantes y el poder que éstos ejerzan, será quién acuda a qué lugar. Tal como sucede en una entrevista, o en una asesoría académica, que es el profesor, el académico quien fija el lugar para la cita.

Lo anteriormente señalado se presenta en el aula de español avanzado, donde el siguiente diálogo da cuenta de que las relaciones de poder en el aula son definitivas para marcar roles y lugares donde se lleva a cabo una interacción:

SS: Profesora, when are you in your office?
T: A las diez, today and every day.
SS: Every day, what time?
T: Oh! Time. For sure, 10 to 12. This is the quiz...

La alumna comprende definitivamente que, si quiere hablar con la profesora, deberá acudir a su oficina y solicitar que la atienda. En esa oficina, y al recibir asesoría para cierta tarea, se llevará a cabo una interacción fuera del aula,

utilizando rutinas discursivas similares a las que se usan en el salón de clase, ya que el propósito de la visita es académico y la función que desempeña el discurso de la profesora, es aclarar las dudas de la alumna sobre su trabajo.

- *Circunstancias.* Algunas interacciones discursivas sólo se llevan a cabo en ciertas circunstancias que, si no se dan, la situación discursiva se considera inapropiada y es posible que surjan conflictos en la comunicación. Por ejemplo, un veredicto o el resultado oficial de una competencia, sólo se llevan a cabo bajo determinadas circunstancias.
- *Soportes y objetos importantes.* En el caso del discurso en el aula, los soportes para que se lleve a cabo el discurso y éste se comprenda, son sumamente importantes. En los últimos años, el soporte tecnológico ha sido fundamental para llevar a cabo las clases de lengua extranjera, y los apoyos visuales que la tecnología proporciona, son básicos para lograr la comprensión del discurso. En las aulas analizadas, encontramos diferentes tipos de apoyo tecnológico, fundamentalmente en la UANL (Filosofía y Letras) y en UTSA. Los maestros en estas aulas, utilizan material visual, proyecciones, internet, grabaciones, como soportes para hacer comprensible con mayor facilidad el insumo que se produce en la lengua extranjera.
- *Rol de los participantes.* En las interacciones discursivas que nos ocupan, los participantes comprenden los dominios, las funciones, las intenciones y demás componentes del contexto, adoptando un rol como participantes (estudiantes); y el maestro, con su rol profesional. De nueva cuenta salen a relucir las

relaciones de poder que, sin duda alguna, marcan la diferencia en este tipo de discurso institucional.

- *Pertenencia.* Por último, resulta necesario hablar del papel que la pertenencia representa en los modelos contextuales. Las personas tienen una afiliación, en el caso que nos atañe, son estudiantes de una institución en particular, y pertenecen a un grupo social que tiene una ideología. Esta ideología también se verá reflejada en el discurso que adopte el grupo social específico.

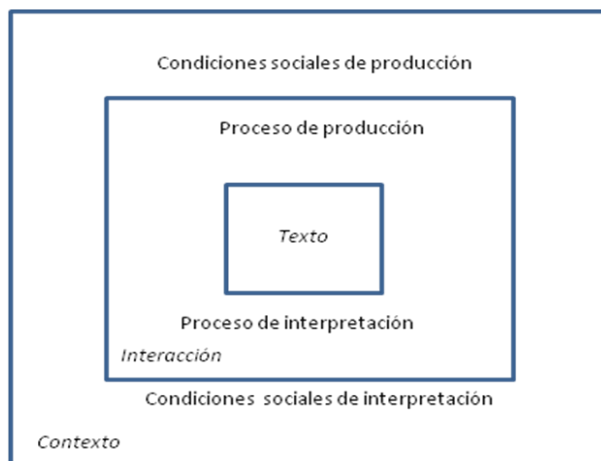
En las aulas analizadas, específicamente en la sesión de español avanzado, grabada en la Texas State University, resulta claro que los estudiantes tienen un fuerte grado de pertenencia a su grupo social. Son hablantes nativos del inglés, muchos de ellos de etnias diferentes entre sí, pero, al fin, habitantes nativos que habitan en Texas. Esto se hace evidente al usar su discurso en inglés ante una profesora que en muchas ocasiones no les entiende, y les pide que hablen más claro o despacio, lo que ellos ignoran y continúan usando el inglés en la sesión de español. Al mismo tiempo que permean en sus conductas el sentido de pertenencia a su grupo cultural, estos estudiantes hacen notorio su capital simbólico, que de acuerdo con Bourdieu,

El capital simbólico es una propiedad cualquiera, fuerza física, valor guerrero, que, percibida por unos agentes sociales dotados de las categorías de percepción y de valorización que permiten percibirla, conocerla y reconocerla, se vuelve simbólicamente eficiente, como una verdadera fuerza mágica: una propiedad que, responde a unas expectativas colectivas, socialmente constituidas, a unas creencias, ejerce una especie de acción a distancia, sin contacto físico (1997, p.171).

Ellos consideran que tienen un valor, pertenecen a un país del primer mundo, hablan inglés, y sienten que ese valor no lo posee la maestra, quien es de procedencia salvadoreña. En consecuencia, de alguna manera y por medio de sus conductas, ejercen una violencia simbólica hacia su profesora de español.

El contexto entonces, constituye una parte fundamental en el discurso como práctica social. Tal como lo afirma Fairclough, el discurso conlleva relaciones sociales, que se pueden especificar como condiciones de producción y condiciones sociales de interpretación (1989, p.20). Estas condiciones sociales tienen relación con tres diferentes niveles de organización social: el nivel de la situación social, o el medio ambiente social inmediato donde ocurre el discurso; el nivel de institución social, que constituye una matriz más amplia para el discurso; y el nivel de la sociedad como un todo. De aquí la importancia de analizar, no sólo textos, o no sólo procesos de producción e interpretación del discurso, sino también la relación entre el discurso y las condiciones sociales de su producción e interpretación: es decir, la relación entre textos, interacciones y contextos, tal como se presenta en la figura 5.3:

Figura 5.3 Discurso como texto, interacción y contexto



Basada en Fairclough, 1989, p.21

En síntesis, el contexto representa el marco de creencias, condiciones sociales, conocimientos previos, que son condiciones determinantes para la producción e interpretación de un discurso. En el caso de las aulas de lengua extranjera, espacios institucionales, que presentan una serie de parámetros que deben considerarse como las condiciones de producción y de interpretación de los discursos ahí emitidos. Es importante mencionar que la interacción llevada a cabo en estos contextos, se realiza a veces en la lengua materna de los participantes y en ocasiones en una lengua extranjera y siempre en un marco institucional, en un tiempo determinado, con participantes que están conscientes de su rol en la interacción, y que la interacción se produce con una intención: desarrollar en los aprendientes la competencia comunicativa en la lengua extranjera.

5.4 El discurso como interacción social.

El discurso es un fenómeno tanto social como cultural, y esto se confirma al haber analizado el concepto de 'contexto'. Los usuarios del lenguaje participan socialmente en la producción de un discurso, que se enclava en un contexto determinado. Estos discursos pueden tomar la forma de una secuencia de palabras emitidas con coherencia, y/o una serie de actos relacionados.

El discurso se presenta como 'habla' o lenguaje verbal, como 'texto', o como lenguaje no verbal (signos). Todas estas son formas de acción social.

5.4.1 La semiótica social.

Todos los eventos discursivos se llevan a cabo en un contexto socio-cultural. Una teoría social generalmente identifica las categorías de las personas construidas por las prácticas en una comunidad, y especifica las relaciones entre estas categorías en términos de poder, prestigio y funciones en una comunidad.

Es posible considerar un texto como un evento sociológico, como un encuentro semiótico a través del cual se intercambian los significados que constituyen un sistema social (Halliday, 1975). El intercambio de significados constituye un proceso interactivo, y el texto es precisamente el medio para ese intercambio y para que los significados puedan intercambiarse entre los miembros de la sociedad, deben representarse en alguna forma simbólica intercambiable (Halliday 1975). Los significados se codifican dentro del sistema semántico y se les da la forma de texto. En el aula de lengua extranjera, la enseñanza comprende desde aspectos lingüísticos,

funcionales y culturales, hasta sociales. Se pretende que el aprendiente tenga acceso a los códigos de la lengua meta, así como a los aspectos culturales de la misma.

Después de concebir el texto por sí mismo, se concibe la conversación como un intercambio espontáneo de significados en una interacción ordinaria. De acuerdo con Halliday, es en este contexto donde se describe la realidad, en los encuentros microsemióticos del intercambio diario (1975, p.140).

Si se habla del contexto de situación, donde relacionamos el lenguaje y el medio ambiente, tendríamos que relacionar el texto, el sistema lingüístico y el sistema social. En este sentido, interpretamos la situación como una estructura semiótica donde identificamos:

- La acción social, lo que sucede y tiene significado reconocido en un sistema social.
- La estructura del rol, las relaciones entre participantes, los roles adquiridos en situaciones específicas y en general lo que interviene en los intercambios y significados verbales.
- Las estructuras semióticas de la situación, que comprenden:

Tabla 5.1 Estructuras semióticas de la situación

Situaciones	Asociadas con (componentes funcionales)
Campo (tipo de acción social)	Experiencial
Tenor (rol de la relaciones)	Interpersonal
Modo (organización simbólica)	Textual

La semiótica social es el estudio de las prácticas humanas de construcción de significados. Éstas incluyen lingüísticas, acciones, imágenes y otras modalidades semióticas. De acuerdo a Thibault (1991), los significados se construyen, y la tarea de

la semiótica social es desarrollar las construcciones analíticas y marcos teóricos que muestren cómo sucede esa construcción. El sentido de lo enunciado se construye al establecer relaciones semióticas entre: las relaciones de significados ya dadas entre los significados, las prácticas sociales y los procesos físico materiales que organizan las prácticas sociales y se convierten en semiosis sociales, o bien organizados por dichas prácticas. En semiótica social, la lógica básica es la de la contextualización.

En otras palabras, ninguna forma semiótica, ente o evento material, texto o acción, tiene significado por sí misma. Los significados se construyen a través de prácticas de construcción social del significado, las cuales construyen relaciones semióticas entre las formas, los procesos materiales y las acciones sociales. Una comunidad dada tendrá patrones regulares y repetibles de construcción de significados, que son los significados que son los típicos de esa comunidad. Ayudan a definir y constituir la comunidad, así como a distinguirla de otras comunidades (Thibault,1991). Tal como establece Hodge, en la comprensión de un mensaje, es necesario, además de conocer la lengua, distinguir el complejo de factores sociales que han propiciado la emergencia de un segundo 'dialecto, esto es, factores tales como las actitudes, las diferencias, las relaciones de poder, etc. (1988,p.38).

En las aulas, para comprender los mensajes intercambiados verbal y no verbalmente entre los participantes, es necesario analizar los contextos: el lugar en que se producen estas señales verbales y no verbales, que para esta investigación es el aula de lengua extranjera, la cual forma parte de una universidad; los roles que los participantes tienen en estos intercambios discursivos, las condiciones, dominio, intenciones, y demás

componentes contextuales, así como las relaciones de poder en la relación asimétrica que se presenta, al tener como participantes a un maestro y a sus alumnos.

5.4.2 Códigos sociales

En la construcción de realidades sociales, los códigos lingüísticos constituyen una parte fundamental. Si retomamos las teorías de Sapir-Whorf y sus principios de determinismo y relativismo lingüístico, su tesis fundamental dice que “la gente que habla lenguas con diferente fonología, con distinciones semánticas y gramaticales perciben el mundo y piensan de manera muy diferente, siendo sus mundos formados a partir de sus lenguajes” (en Chandler 2002, p. 44). Aunque estas posturas han tenido muchos oponentes entre los lingüistas, hay una postura moderada que acepta que, de alguna manera, la forma en que vemos al mundo está influenciada por el lenguaje que empleamos.

La vida social, de acuerdo con Thompson, es más que una cuestión de objetos e incidentes que se presentan como hechos en el mundo natural, también es cuestión de expresiones y acciones significativas, de signos, de textos, de artefactos, y además de sujetos que se expresan por medio de éstos (1996, p.183).

En una misma cultura, encontraremos una multitud de códigos sociales que, en ciertos aspectos, revelan nuestras identidades sociales: en qué trabajamos, quiénes somos, qué vestimos, qué y cómo comemos.

En los años sesenta, el sociólogo británico Basil Bernstein (1971) introdujo la distinción entre el ‘código restringido’ y el ‘código elaborado’. El primero se usa en

situaciones informales y carece de variedad estilística, se basa en el contexto situacional, indica claramente la pertenencia a cierto grupo social y consta de una gramática simple. El código elaborado depende menos del contexto, con una amplia variedad estilística, mayor variedad de vocabulario y estructuras más complejas. Aunque también esta distinción ha tenido oponentes, en la realidad, al momento de describir los antecedentes sociales de alguna persona, hacemos uso de estas características y lo ubicamos dentro de algún grupo social.

Los códigos sociales también se manifiestan en lenguaje no verbal. En diferentes contextos culturales, existen conductas no verbales comunes, que marcan identidad y pertenencia a dichos grupos culturales, por ejemplo la manera de mirar, la forma de tener contacto con otra persona.

Aprendemos a leer el mundo a través de códigos o convenciones que son dominantes en los diversos contextos socio-culturales y que aportan elementos para la formación de una identidad. En las aulas analizadas, es fundamental la observación de códigos y señales, tanto en el caso de alumnos, como de maestros y otro tipo de factores como los espacios, que frecuentemente nos transmiten mensajes importantes, tal como se determinó en el capítulo IV de este trabajo.

5.5 Las instituciones y sus rituales comunicativos

En una institución escolar, encontraremos una gran cantidad de códigos, ritos, señales, que debemos decodificar para lograr entender la realidad que ahí acontece. Al respecto, Foucault propone lo siguiente:

¿Qué es después de todo un sistema educativo, sino la ritualización de la palabra; sino una calificación y una fijación de roles para los sujetos hablantes; sino la constitución de un grupo doctrinal; sino la distribución y apropiación del discurso con sus poderes y saberes? (Foucault, 1971, p.47).

De acuerdo con lo establecido por el autor francés, se entiende el discurso en una institución educativa como ritualizado; es decir, hay roles ya determinados entre los hablantes, doctrinas, juegos de poder y de *status*. El autor de *El orden del discurso* declara que un enfoque donde se separan los rituales de la palabra resultaría abstracto. Las sociedades de los discursos, los grupos doctrinales de las apropiaciones sociales, la mayor parte del tiempo, agrega, “constituyen grandes edificaciones que aseguran la distribución de los sujetos hablantes en los diferentes tipos de discurso, y la apropiación de los discursos a los diferentes tipos de sujetos.” (Foucault, 1971, p.46) Esta es la propuesta de Foucault que fundamenta el hecho de considerar a los discursos educativos como ritualizados: una escuela es una institución social que tiene su discurso, el cual no es posible separarlo de sus rituales.

Al analizar el tipo de discurso de las aulas de lengua extranjera que comprenden el corpus de este trabajo, en el capítulo II, se revisaron planteamientos de autores como Warren, quien afirman que la comunicación auténtica no se alcanza en ambientes institucionales, sólo se trata de emular (Seedhouse, 2004, p.70). Sin embargo, en los análisis de los discursos emitidos en las clases se localizaron diferentes aproximaciones a la comunicación auténtica, pudiendo concluir que, al menos el profesor debe de crear, por medio de su planeación, las condiciones y ambientes para el aprendizaje y el desarrollo de la competencia comunicativa en los aprendientes.

Cuando las personas visitan al médico, participan en educación formal o acuden como testigos a un tribunal, se comunican e interactúan en contextos institucionales (Drew, en van Dijk, 2000, p.141). Es por medio del lenguaje que llevamos a cabo las metas institucionales, en los diferentes contextos en los que interactuamos por medio del lenguaje oral/escrito o los correos electrónicos, que desempeñan un papel en la comunicación institucional. Este tipo de interacciones por lo general ocurren en espacios físicos determinados, como hospitales, escuelas, tribunales judiciales, etcétera, y sin embargo no se restringen a estos espacios y en ocasiones es posible que participemos en una conversación relacionada con temas institucionales en una casa privada o un restaurante.

Por ejemplo, veamos la siguiente interacción en una clase de español en Texas:

- T: Bueno, son las 4 ya. Buenas tardes, ¿están todos bien? ¿Estamos todos listos para empezar? ¿Que hacemos? (Teacher is waiting for most of her students to arrive to the classroom) Hey, I'm glad you came ... that's not the class ... and the first thing is to turn off the cellphone. Apagamos el celular. Voy a pedirles que abran el libro ¿listos?, abran el libro en la página 133, página 133. En la página 133 estamos hablando de Miguel Bosé ¿okay? Miguel Bosé es un cantautor español. (Directing to a student) Sarah, tell me when you're ready.
- SS: Sure, start
- T: Thank you. I got your names right here. And ellas son las señoritas que los salvaron, they're your saviors! we were supposed to have an exam, the exam number 5 today, and we're not having cause we're gonna get a fine today. You will have one more day, 2 more days actually, for Wednesday, there's a new day to continue the exam ... Lesson 4 is Wednesday. So you're lucky, they saved you!.
- SS: Gracias

La interacción anterior representa el inicio de la sesión de lengua extranjera. Vale la pena notar las instrucciones que da la maestra, quien conoce perfectamente su rol, y la actitud de los estudiantes quienes escuchan y siguen las instrucciones de la profesora. Es muy probable que diálogos como éste sean comunes en una clase, que se enclava

en un contexto institucional y de alguna manera, ritualizado. Además, como lo señala Foucault, en una institución, y en un contexto como el educativo, existe lo que él llama “la voluntad hacia la verdad” (1971, p.19), refiriéndose al soporte institucional que envuelve al discurso que, le da veracidad al ser distribuido por el profesor.

Tal como lo presenta van Dijk, en el diálogo institucional, encontramos entre sus participantes manifestaciones, en su conducta verbal, que revelan una orientación institucional. Por ejemplo:

- T: Well, I'm sorry. And anybody else remembers the first English class? The first day **at our language department?** The first day in this English class?
 S: yes! We were in an awful and terrible classroom
 T: Yes, and somebody was complaining a lot.
 S: Yes!

En el diálogo anterior, llevado a cabo en el aula de inglés VII, el maestro hace referencia a *our language department*, dando un sentido de pertenencia institucional al referirse al centro de lenguas como *nuestro centro de lenguas*.

Existen también intercambios discursivos donde se realiza una selección léxica de términos que los participantes realizan con la finalidad de vincular sus emisiones situacionalmente a la institución. Veamos el siguiente ejemplo:

- T: Bueno, **son las 4** ya. Buenas tardes, ¿están todos bien? ¿Estamos todos listos para empezar? ¿Que hacemos? (Teacher is waiting for most of her students to arrive to the classroom) Hey, I'm glad you came ... that's not the class ... and the first thing is to turn off the cellphone. Apagamos el celular. Voy a pedirles que abran el libro ¿listos?, abran el libro en la página 133, página 133. En la página 133 estamos hablando de Miguel Bosé ¿okay? Miguel Bosé es un cantautor español. (Directing to a student) Sarah, tell me when you're ready.
 SS: Sure, start
 T: Thank you. I got your names right here. And **ellas son las señoritas que los salvaron**, they're your saviors! we were supposed to have an exam, the exam number 5 today, and we're not having cause we're gonna get a fine today. You will have one more day, 2 more days actually, for Wednesday, there's a new day

to continue the exam ... Lesson 4 is Wednesday. So you're lucky, they saved you!.

SS: Gracias

T: **Muy agradecidos si hablan español.** Muy bien, apagamos el celular. Bien, vamos a hablar acerca de...

En la interacción anterior, la selección léxica que realiza la maestra, permea claramente aspectos institucionales, primero para marcar con énfasis, *son las 4*, y señalar tácitamente que es la hora en que la universidad les marca el inicio formal de la sesión. Al utilizar la expresión: *ellas son las señoritas que los salvaron*, la profesora en cuestión usa *los salvaron*, porque la grabación de la clase significó el postergar una actividad institucional rutinaria, el examen mensual; y por último, en este intercambio al hacer mención de *muy agradecidos si hablan español* también les marca una postura con relación a la clase de lengua extranjera donde institucionalmente se les pide que usen la lengua meta lo más posible.

Vale la pena mencionar también que la selección léxica que revela los aspectos institucionales en el discurso, va más allá del uso de vocablos técnicos, sino que se emplean palabras comunes pero relevantes y orientadas a dejar claro el contexto institucional donde se usan.

Las formas gramaticales empleadas en determinados contextos institucionales ayudan también a los participantes a conducir sus tareas, por ejemplo un maestro dando instrucciones a sus estudiantes usará con frecuencia el modo imperativo:

... and the first thing is to turn off the cellphone. Apagamos el celular. Voy a pedirles que abran el libro ¿listos?, abran el libro en la página 133, página 133.

Ok, so I'd like you to observe this article on exercise 3.

Vamos a empezar dentro de 2 minutos

look in your notebook, the adjectives that we saw last week . .

Con estilos diferentes, las expresiones anteriores corresponden a los maestros a cargo de cuatro de los grupos que constituyen el corpus de este trabajo, y en todos los casos se presentan expresiones donde se usa el modo imperativo. Dados el contexto institucional, y las funciones propias del docente, las indicaciones, instrucciones y órdenes forman parte de sus rutinas discursivas, y las formas gramaticales imperativas, a cargo del profesor, se encuentran frecuentemente en los diálogos en el aula.

5.6 Relaciones de poder

La humanidad empieza a reflexionar acerca del poder a partir del siglo XVI, aunque hay indicios de documentos que aconsejaban a los príncipes cómo gobernar, e incluso un papiro de Egipto que registra una serie de recomendaciones de Ptah-hotep, visir del alto Egipto acerca de cómo ejercer el poder. Se remite entonces la documentación acerca del poder y el arte de gobernar hacia finales del siglo XVI y comienzos del XVII.

El poder ha sido considerado, de acuerdo a su naturaleza, como constrictivo o permisivo, como un conjunto de formas que constriñen la acción humana, pero también como lo que permite que la acción sea posible, al menos en cierta medida.

Encontramos el poder como fuerza física, pero también como poder político. Foucault lo ha analizado en sus obras, lo describe como un personaje que atraviesa todos los escenarios de la vida humana, y agrega:

Quiero decir esto: en una sociedad como la nuestra, pero en el fondo de cualquier sociedad, relaciones de poder múltiples atraviesan, caracterizan, constituyen el cuerpo social; y estas relaciones de poder no pueden disociarse, ni funcionar sin una producción, una acumulación, una circulación, un

funcionamiento del discurso. No hay ejercicio de poder posible sin una cierta economía de los discursos de verdad que funcionen en, y a partir de esta pareja (1990, p.10).

Es en los discursos donde se permea el poder significativamente, de acuerdo a lo que establece el autor francés.

En la obra *Microfísica del poder*, Foucault establece que existen dos esferas que actúan como centros de poder, elaboran su discurso y lo legitimizan. Una de las esferas es la ciencia, y la otra estará constituida por la cultura, donde localizamos lo ideológico, las normas, las prácticas discriminatorias, etc. Habla del poder como algo que circula, que funciona en cadena, algo que no es un atributo, como la riqueza, sino que funciona a través de una organización por donde transita transversalmente, no está quieto en los individuos (1985).

El mencionado autor, describe el poder como algo que tiene diferentes gamas y naturalezas y, en ocasiones, los grupos sociales se apoderan del poder para ponerlo a su servicio y elaborar estructuras que aplican en los dominados. Al respecto dice "No hay ejercicio de poder posible sin una cierta economía de los discursos de la verdad que funcionen en, y a partir de esta pareja" (Foucault, 1985, p.140). Así, quien tiene el poder, cuenta con un discurso que, de alguna manera, relaciona el poder y el saber. Es un discurso de respaldo que nos ubica como seres humanos, a veces dominando y otras veces sometidos, y el poder circulando transversalmente en la vida de los seres humanos.

Hay espacios donde el ejercicio del poder se manifiesta de modo directo: la cárcel, el ejército, la fábrica y la escuela. Para Foucault, hay analogía entre estos espacios,

aunque en el caso de la escuela, el ejercicio del poder no siempre es negativo. Lo detallamos en la siguiente sección.

5.7 El poder en el aula

Van Dijk plantea el poder (social) como un tipo específico de relación entre grupos: un grupo A tiene poder sobre otro grupo B cuando los miembros de A son habitualmente capaces de controlar a los de B. Agrega que esto puede involucrar el control de las acciones del otro grupo y sus miembros y pueden ser llevados a actuar de acuerdo a los intereses del grupo más poderoso y contra sus propios intereses. Las relaciones de poder de edad, etnia, origen, posición social o profesión, son claros ejemplos de lo anteriormente expuesto. (1999, p.206)

Mucho tiene que ver el *habitus* de los miembros del grupo o de quien tenga el poder sobre una persona o sobre un grupo de personas. Recordemos que Bourdieu define el *habitus* como “el producto de condicionamientos sociales asociados a la condición correspondiente” y precisamente todo esto se relaciona con un conjunto sistemático de bienes y propiedades unidos entre ellos por una afinidad de estilo (Bourdieu, 1997, p.33). Todo el capital cultural de una persona, propio de su *habitus*, lo lleva a situaciones en que es posible que ejerza su poder sobre otro individuo con menor capital: un patrón interactuando con su sirviente, una interacción en un hospital, en una prisión, en una escuela u otra institución similar.

Con el advenimiento de las instituciones modernas, surge lo que Foucault llama el ‘poder disciplinario’, mismo que se ha extendido en la sociedad entera, por lo que las

relaciones de poder se hacen evidentes, no solamente en instituciones como los hospitales, escuelas, industrias, sino también fuera de las instituciones mismas (1969). El poder disciplinario se aborda desde una perspectiva macro a la luz de las ideologías, pero a la vez desde una perspectiva micro, a nivel de los cuerpos. Al respecto, presenta lo siguiente: “Al pensar en los mecanismos de poder, pienso en su forma capilar de existencia, el punto donde el poder alcanza a los individuos, toca sus cuerpos y se inserta en sus acciones y actitudes, en sus discursos, procesos de aprendizaje y sus vidas diarias” (Foucault, 1980, p.39). De una manera un tanto filosófica, el autor francés nos hace reflexionar acerca del significado del poder, de cómo éste se apodera de los individuos, de sus actitudes, acciones, discursos y de sus vidas diarias. Él se adentró en estudio del poder dentro de instituciones como prisiones y hospitales, y presentando una teoría social, podía extrapolar sus hallazgos hacia otras instituciones, como las educativas. Al respecto, retomamos las observaciones de Foucault sobre el funcionamiento del poder en las instituciones educativas:

Tomemos, por ejemplo, una institución educativa: la disposición de espacios, las meticulosas regulaciones que gobiernan su vida interna, las diferentes actividades que se organizan ahí, las diversas personas que viven o se encuentran una a otras ahí, cada una con su función, su carácter bien definido – todas estas cosas constituyen un bloque de capacidad-comunicación-poder. La actividad que asegura el aprendizaje y la adquisición de aptitudes o tipos de conducta se desarrolla ahí por medio de comunicaciones reguladas (lecciones, preguntas y respuestas, órdenes, exhortaciones, señales codificadas de obediencia, marcas de diferenciación del “valor” de cada persona y de los niveles de conocimiento) y por medio de una serie completa de procesos de poder (encerramiento, vigilancia, recompensa y castigo, la pirámide jerárquica) (1980, pp.218-219).

Aunque Foucault ilustró su trabajo relacionado con el poder disciplinar en otras instituciones como las prisiones, es en el área educativa donde ofrece detalles como las especificidades anotadas aquí. Hay investigadores que han estudiado la manera de trasladar los hallazgos encontrados por Foucault en prisiones, hacia instituciones educativas, y para hacerlo se preguntan ¿son los mecanismos escolares similares a los de las prisiones, en términos de las micro prácticas de poder que Foucault identificó? Tal es el caso de Popkewitz, quien destaca las llamadas técnicas de poder reconocidas en educación, que se presentan a continuación (1998, p. 234):

- **Vigilancia**, definida como supervisión, observación cercana. El maestro toma el rol de monitor ante sus estudiantes, o los estudiantes entre ellos. Alguien regula la conducta del otro y en ocasiones se hacen comparaciones. Para Foucault, ejercer el poder vigilando, no siempre es malo, principalmente si ese alguien posee un capital cultural para decirle a alguien qué hacer. El problema viene cuando el poder se ejerce de una manera arbitraria y el estudiante se encuentra ante el abuso de un profesor que, sin justificación ejerce el poder sobre él (Popkewitz, 1998, p.235).

A través de un recorrido por las transliteraciones que comprenden el corpus de esta tesis, resultó claro que en ninguna de las aulas existe un abuso de poder ejercido por el profesor hacia los estudiantes, sin embargo sí hay pequeños episodios de práctica de ‘vigilancia’ con propósitos pedagógicos.

Véase el siguiente ejemplo, en una clase de inglés avanzado:

T: Let's give a little test to Violeta, right? Violeta, do you know why I drink Pepsi?
S: No

- T: I told you a little story about why I drink Pepsi and not Coke
 SS: ...
 S: I was late, I wasn't here because I always remember your stories
 T: yes, she always remembers my story. That's why I'm asking her, She lost my story.
 S: Yes, I think so.

La alumna llamada Violeta es el centro de atención en este fragmento de la clase. Esta estudiante llega tarde a la sesión y el maestro estaba ya refiriéndose a ella (incluso antes de que ella llegara), diciendo a los demás estudiantes que Violeta sí recordaba siempre las historias que él contaba en clase. Violeta llega y es sometida a la 'prueba', siendo observada por el maestro y los alumnos, en espera de que ella contestara si en efecto recordaba la historia. Como se mencionó con anterioridad, el propósito de esta observación o vigilancia es pedagógico y motivó la conversación y la producción de emisiones en la lengua meta, además de despertar el interés de los estudiantes.

- **Normalización**, definida como el establecimiento de requerimientos, conformación de estándares, definición de lo normal. Esta parece ser una práctica frecuente en educación, y en muchas ocasiones, ejercer el poder de esta manera es productivo, ya que se establecen estándares o metas hacia las que se deberá aspirar si se quiere presentar un trabajo de calidad en el ambiente educativo. Veamos el siguiente ejemplo en una clase de español avanzado.

T: That's what we're going to see today. If the action is going to be performed in certain way depends on what you want to say, ok? They are practically... is going to express the same, right? But it depends what you mean. If you mean that the action is performed daily as a routine, it is different. But if you say like in

this case, that the action is going to take place at the end or after other actions take place, so that is going to be the subjunctive ... Ok? Only when express actions that are going to be performed in the future because, otherwise can be useful present on preterit ... that's why it is very dangerous when you head the list and you learn the vocabulary as a translation

En este ejemplo la maestra señala a sus estudiantes los estándares de uso del subjuntivo, refiriéndose a un ejemplo que recientemente habían mencionado en clase. La normalización en este caso resulta una práctica pedagógica positiva, ya que por medio de este ejercicio de poder de la maestra, aclara a sus estudiantes cómo deben usar (la norma de uso) de la estructura en cuestión.

- **Exclusión.** Esta categoría, según el estudio de Popkewitz, señala el lado negativo de la normalización. Foucault define la exclusión como una técnica que marca los límites que definirán la diferencia, define las fronteras, marca zonas. En educación, se ha localizado la presencia de estas técnicas aún en preescolar, cuando algunas conductas o trabajos se les clasifica como mejores, a la vez que se excluye al resto (Tyler, en Popkewitz, 238).

T: ¿Para qué era el trabajo?
 SS: The job?
 T: Mjm
 SS: Manager at Hertz
 T: What?
 SS: Manager at Hertz
 T: Manager of what...?
 SS: Hertz, the company of cars, rent of cars.
 T: What is that? Ah! Hertz, right? I have to pronounce it my own way, otherwise, I don't understand.

Este ejemplo ilustra una auto-exclusión. La maestra, salvadoreña de procedencia, utiliza en muchas ocasiones el inglés para efectuar sus

explicaciones en esta clase de español avanzado. En el ejemplo anterior, el alumno le contesta en inglés cuál es su ocupación, diciendo “*manager at Hertz*” lo que la maestra no comprende, el alumno se lo repite (de mala manera) y al final le tiene que explicar que se trata de una compañía de renta de autos para que la maestra pueda comprender. Ella misma se excluye y dice que en su inglés, ellos deben de pronunciar a ‘su manera’ para que ella pueda entender. De alguna forma, son los alumnos quienes ejercen el poder al hacer que la maestra misma se excluya. Quizás por su condición de inmigrante salvadoreña que, ante alumnos norteamericanos, éstos no consideran que el capital cultural de la profesora sea alto, y lo expresan, por medios verbales y no verbales. Ellos consideran que poseen un capital simbólico y ejercen una violencia simbólica hacia la profesora, al hacerla sentir excluida de su grupo y de su lengua.

- **Clasificación.** En numerosos sitios pedagógicos observados, tanto por Foucault como por Popkwitz, se encuentran clasificaciones, grupos diferenciados, auto clasificaciones, etcétera. En ocasiones, como la que se ilustra a continuación, las clasificaciones en las escuelas tiene connotaciones negativas. Veamos el ejemplo.

T: The class is conducted and videotaped so I assume that you say yes.
You are not talking people.
Vamos este / eh / wait a second / Ok don't take it.
Bien ya ustedes recuerdan que estamos en su... nightmare... lovely
subject, right? Ok.

En este caso, la maestra de español inicia la sesión diciendo a los estudiantes que la clase será videograbada, y además les recuerda que *estamos en su*

nightmare. . . lovely subject, es decir, dice a sus propios estudiantes que estamos en su adorable materia pesadilla. Con la ironía que inicia la profesora su trabajo, las respuestas y reacciones que de los estudiantes se esperan no son muy positivas. Ella misma clasifica la materia de español como ‘una pesadilla’.

- **Distribución.** Otra forma de poder disciplinario la constituye el hecho de que en el aula se distribuyan los cuerpos en el espacio –arreglos, aislamientos, separaciones, distribuciones. Es notoria esta categoría de poder disciplinario cuando el maestro asigna salones, mueve estudiantes o los convoca a agruparse de diferentes maneras. Observemos un ejemplo en las aulas de lengua extranjera:

T: No, in pairs. The same people that worked together.
 T: Work together. I want you to shuffle the sleeves You work together. Yes. And you three.
 T: (Teacher is giving the sleeves to the students)
 T: You three. You three. Ok, open the bag and shuffle, shuffle, shuffle. . .

Es frecuente encontrar este tipo de acciones en las aulas. El ejercicio del poder en estos casos, tal como lo menciona Foucault, no es tan malo, si al ejercerlo se guía al estudiante hacia la consecución de una tarea.

En este tipo de encuentros entre profesor y estudiantes, que Fairclough describe como encuentros desiguales, se distinguen porque el discurso de poder tiene que ver con el control y la obligación hacia los participantes no poderosos. El mismo Fairclough determina que se ejerce poder en tres sentidos (2001, 39):

- En cuanto a los *contenidos*, en lo que se dice o hace;

- En cuanto a las *relaciones*, las relaciones sociales que la gente entabla con el discurso;
- En cuanto a los *sujetos*, o las posiciones que la gente pudiera ocupar.

Estas categorías pudieran traslaparse y co-ocurrir en las aulas. Por ejemplo, en un examen, se requiere que el estudiante sea evaluado en ciertos temas seleccionados por el profesor, esto es, hay control en los contenidos.

En las aulas donde se encuentran grupos culturales diferentes, se localizan diversos tipos de discurso, verbal y no verbal, que en ocasiones denotan el poder de ciertos grupos culturales sobre otros. Se da en ocasiones, pero no siempre, en los salones de clase la sensibilidad hacia estas diferencias culturales. Habría además que considerar en este tipo de interacción intercultural, el capital cultural de los participantes. Bourdieu maneja el concepto de capital, al referirse a las posiciones que, en el espacio social y en el curso de sus vidas, las trayectorias, que siguen los individuos. Estas trayectorias están determinadas por el volumen y la distribución de diversos recursos o capital. Es posible distinguir, señala Bourdieu, el capital económico, que incluye la propiedad, la riqueza y los bienes financieros; el capital cultural, que incluye el conocimiento, las habilidades y la formación educativa; además el capital simbólico, que incluye los elogios, el prestigio y el reconocimiento acumulados que se asocian con una persona o posición. (1997, p.31) Un individuo interactúa, haciendo uso de formas simbólicas que marcan una huella, en términos de estilo, palabras empleadas, modo de expresión, que denota su posición social.

En cuanto al análisis de conductas no verbales, se presenta el hecho de que, en el aula norteamericana de español avanzado, y que está a cargo de la maestra

salvadoreña, es donde aparece la mayor parte de conductas de desafío por parte de los estudiantes, reto a la autoridad de la maestra, a su poder: bostezos, movimientos frecuentes, ignorar a la maestra, no responder a sus cuestionamientos. El capital simbólico de la maestra, ante los ojos de los estudiantes es bajo, por tratarse de una salvadoreña, enseñando a norteamericanos. Esta conducta no fue observada en el grupo de la maestra texana, ya que ésta parece identificarse con mayor facilidad antes sus estudiantes, también texanos, por lo que capital simbólico: prestigio y reconocimiento, es mayor y esto se reconoce por la aceptación que parece tener esta maestra en comparación de la salvadoreña.

En síntesis, en el aula se lenguas extranjeras, además de la comunicación tradicional, verbal, encontramos infinidad de señales no verbales que, de igual manera, llevan mensajes implícitos. El uso de estas señales, su decodificación, en ocasiones se apegan a rutinas discursivas típicas de instituciones sociales, como son las escuelas. También es necesario, en una comunicación inter-cultural, analizar situaciones de prestigio y poder, para llegar a entender por qué se dan estos códigos y qué significan.

5.8 Conclusiones parciales.

En los primeros capítulos de esta tesis, se llevaron a cabo diferentes análisis que permitieron adentrarse al micro cosmos del aula de lengua extranjera, sin embargo, se consideró imprescindible incluir un capítulo en donde se describa y analice el contexto

en donde se insertan las interacciones discursivas que constituyen el objeto de estudio de este trabajo.

Se abordó la cultura, como el entorno que enmarca el discurso: con su parte visible que incluye música, gastronomía, conducta; y su parte invisible, que abarca valores, mitos, actitudes, roles, etcétera. Se reconoció además la importancia de incluir en los programas de lengua extranjera, aspectos culturales que posibiliten la comprensión de la lengua meta y faciliten la inserción de los estudiantes en nuevos contextos. Las sesiones videograbadas no incluyen estos aspectos culturales, hay algunas aproximaciones que no pasan de ser pequeñas cápsulas informativas, y se reconoce la necesidad de mejorar este aspecto, con la finalidad de que constituya un aspecto relevante para los estudiantes, aprendientes de otras lenguas.

De igual manera se presentó la importancia del contexto, al llevar a cabo interacciones discursivas en las clases de lengua extranjera. Resulta una pieza clave, para asegurar la comunicación, el conocimiento que los interactuantes tengan acerca del contexto: creencias, costumbres, conocimientos previos, etcétera. En el medio ambiente institucional, es inminente que, en las condiciones de producción e interpretación del discurso, hay que estar conscientes de los roles, funciones, intenciones, reglamentos, fechas y horas establecidas, lugares, para que el acto comunicativo se lleve a cabo. Los mensajes no verbales también se enmarcan en estos contextos socio-culturales que facilitan su comprensión.

En las aulas analizadas, fue notorio el conocimiento del contexto institucional que maestros y alumnos tienen. Conocen sus roles, sus funciones y comprenden las rutinas o rituales que se presentaron con frecuencia en sus sesiones.

En cuanto a las relaciones de poder en el aula, se reconocieron las diversas técnicas de poder en los salones de clase en cuestión, sin embargo, el ambiente siempre fue de respeto y estas técnicas de poder fueron utilizadas casi en todos los casos, con propósitos pedagógicos constructivos, y con la finalidad de guiar, supervisar y facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

6. CONCLUSIONES GENERALES

Adentrarse en el micro-cosmos del discurso es sin duda un proceso fascinante, que nos presenta la manera en que se llevan a cabo los procesos de producción y recepción del lenguaje, así como la co-construcción del diálogo. El conocimiento de los patrones de interacción discursiva es importante si se trata del análisis de las producciones discursivas que se manifiestan en el aula donde se enseña una lengua, porque ésta constituye el propio objeto de estudio. Además, resulta esencial el conocimiento del uso del lenguaje en espacios diseñados específicamente con el propósito de desarrollar la competencia comunicativa en los aprendientes; y, de la misma manera, es de fundamental importancia la información obtenida al evaluar el éxito de un curso de lengua extranjera.

Esta tesis se enfocó en el desarrollo de diversos análisis que dan luz a la comprensión de los procesos discursivos llevados a cabo en aulas donde se enseña una lengua extranjera.

Después de desarrollar los estudios correspondientes, se procede a revisar las preguntas que guiaron esta investigación, las hipótesis planteadas y los resultados obtenidos:

1. La primera interrogante se planteó en torno a las coincidencias y diferencias en los patrones de interacción discursiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, considerando las aulas analizadas en Texas, donde se enseña español, y las aulas de Nuevo León, donde se

enseña inglés como lengua extranjera. Ante esta interrogante se planteó la hipótesis:

“Considerando la interacción discursiva en los dos contextos, en las aulas donde se enseña español, predominará el lenguaje del profesor sobre el de los alumnos; contrariamente a lo que sucede en las aulas donde se enseña inglés como lengua extranjera”.

Al respecto, en el capítulo 1 de esta tesis, después de haber realizado el análisis BIAS a las ocho clases que comprenden el universo de estudio, fue posible determinar que existe un mayor equilibrio en el uso del discurso (discurso del profesor/discurso de los estudiantes) en las clases de inglés que en las de español, ya que en tres de las cuatro clases de español hay un predominio considerable del uso del discurso del profesor, en comparación con el discurso de los estudiantes. En el caso de las clases de inglés resultó notorio, después de haber realizado el estudio, que existe un equilibrio en el uso del discurso en el aula al menos en tres de los casos. En cuanto a las coincidencias, resultó evidente que en las ocho clases, existe un tiempo X, que en BIAS se reconoce como tiempo inclasificable, donde los alumnos trabajan por su cuenta o permanecen en sus lugares de manera pasiva, escuchando un CD u observando un DVD. Aunque con porcentajes de tiempo diferentes, las ocho clases presentan este tipo de actividades.

En consecuencia, es importante recalcar que en las clases comunicativas de lengua extranjera existen factores como lo es el nivel de competencia de

los estudiantes, que pudieran influir en los patrones discursivos encontrados, ya que en estos niveles los estudiantes requieren de más práctica estructural, centrada en la precisión, que en los niveles avanzados. Sin embargo, la planeación del maestro no debe de terminar en las actividades estructurales, sino que habría que darles la oportunidad a los aprendientes de que utilicen la lengua meta en situaciones comunicativas, de manera creativa, lo que redundaría en patrones discursivos equilibrados, en donde el tiempo efectivo de la clase no fuera monopolizado por el discurso del profesor.

2. En cuanto a la segunda pregunta de investigación, referente al equilibrio o predominio del discurso por alguno de los actores, se planteó la siguiente hipótesis:

“En general, existe predominio del discurso del profesor, quien utiliza en su discurso más tiempo de la clase que los estudiantes”.

Tal como se explica en el inciso anterior, las clases de español se caracterizan por tener profesores que hacen uso del discurso hasta en un 77% del tiempo efectivo de clase. Existe más equilibrio en el uso del discurso en las clases de inglés grabadas en Nuevo León, aunque se dieron casos en que predominaban las actividades independientes efectuadas por los alumnos, sin que necesariamente se llevaran a cabo los intercambios discursivos considerados dentro de las categorías de BIAS.

3. El tercer cuestionamiento se planteó en el sentido de las rutinas discursivas, si éstas presentan, en las aulas en cuestión, características propias de una

instrucción estructural o comunicativa. Para esta interrogante se estableció la siguiente hipótesis:

“Las rutinas discursivas que mayormente se presentan en ambos contextos, obedecen al patrón estructural IRF/IRE y predominio de preguntas de demostración”

En los cuatro casos de las clases de español como lengua extranjera, se presenta un predominio de rutinas discursivas estructurales, del tipo IRE/IRF o preguntas de demostración, mientras que en dos de las clases de inglés—una para principiantes y otra de inglés avanzado se encontró un predominio de rutinas discursivas comunicativas y de preguntas referenciales. Haciendo un balance del estudio reportado en el capítulo 2 de este documento, de las ocho clases analizadas, seis presentan rutinas discursivas típicas de una clase de lengua extranjera con enfoque estructural y sólo en dos de ellas se localizaron predominantemente rutinas discursivas comunicativas.

Si el propósito de una clase de lengua extranjera es desarrollar en los aprendientes la competencia comunicativa en la lengua meta, es necesario que los profesores revisen su discurso, incluyendo rutinas que fomenten la comunicación, como es el caso de preguntas referenciales. De nueva cuenta habría que recordar que, si se analiza la trayectoria de construcción y desarrollo de la competencia comunicativa, sí deben planearse en clase actividades centradas en la estructura: en la gramática, pronunciación y significados; sin embargo la planeación debe dar lugar a la última fase, que

es la producción, en donde las actividades se centran en la comunicación. La ausencia de esta última fase en la planeación y ejecución de una clase de lengua extranjera, constituye un serio problema que debe revisarse.

4. Se preguntó también si existía congruencia entre el tipo de rutina discursiva utilizada en el aula y la metodología de enseñanza que las instituciones declaran utilizar. Al respecto se propuso la hipótesis siguiente:

“No existe congruencia entre las rutinas discursivas encontradas y el método comunicativo que declaran usar las instituciones para la enseñanza de la lengua extranjera”.

Las cuatro instituciones educativas, donde se llevaron a cabo las grabaciones, afirman utilizar metodologías comunicativas en la enseñanza de lenguas extranjeras. Los resultados obtenidos nos muestran que solamente en dos de las clases grabadas existe congruencia entre la metodología que afirman seguir y las rutinas discursivas encontradas. Aunque vale la pena aclarar que hay clases donde se hacen esfuerzos para generar la comunicación y existe un buen intento para utilizar preguntas referenciales y secuencias comunicativas que si bien no predominan, no se encuentran totalmente ausentes. Mientras que hay casos en que su uso se limita a un 5% del total de rutinas discursivas utilizadas en clase, por lo que parcialmente se acepta la hipótesis planteada.

5. El quinto cuestionamiento se estableció en el sentido de indagar la lengua que utiliza el profesor la mayoría de las veces para dirigirse a sus alumnos, y para esta interrogante se planteó la siguiente hipótesis:

“Los profesores de inglés usan la lengua meta para dirigirse a los alumnos. Los profesores de español utilizan más inglés que español en su discurso”.

En las cuatro clases de inglés, se encontró que el 100% del tiempo los maestros utilizan esta lengua extranjera para manejar la clase y dirigirse a sus estudiantes. En dos de las clases de español, los profesores, pertenecientes a la misma institución educativa, utilizan abundantemente el inglés en el manejo de clase, incluso usan mezclas de español-inglés, una especie de *spanglish*, en sus clases. Las otras dos profesoras de español, de otra universidad en Texas, no llegan al caso de usar *spanglish*, pero la metodología usada en clase incluye frecuentes intercambios discursivos en la lengua materna de los estudiantes, el inglés. Incluso su libro de español, incluye preguntas de comprensión planteadas en inglés, para que sean contestadas por los estudiantes en su lengua materna, después de haber leído un párrafo en español, por lo que se concluye que la misma metodología adoptada por la institución, considera el uso frecuente de la lengua materna de los estudiantes, como medio para acceder al conocimiento de la lengua extranjera.

En los últimos años, en que ha evolucionado la enseñanza de idiomas, el papel de la lengua materna ha cambiado, y de ser el único medio para comunicarse en clase, como en el caso del método gramática-traducción, se había prácticamente prohibido su uso en metodologías comunicativas. Sin embargo, los expertos han señalado que hay ocasiones en que el uso moderado de la lengua materna, puede resultar benéfico en la clase.

En este trabajo fue notorio este uso benéfico en algunas sesiones, y agilizó la comprensión de los aprendientes cuando se utilizaba en explicaciones específicas, ya que el metalenguaje de los alumnos no está suficientemente desarrollado en la lengua meta. También en algunas instrucciones o explicación de significados, el uso del inglés en la clase de español, facilitó a los alumnos el acceso a la información. Es posible concluir que el uso controlado y sistematizado de la lengua materna en una clase de lengua extranjera, resulta benéfico para los estudiantes.

6. La siguiente pregunta de investigación se enfoca en indagar la manera en que se lleva a cabo la co-construcción dialógica en el aula a partir del acto de habla seleccionado y si se cumplieron los propósitos de las preguntas generadoras. Se plantea además la siguiente hipótesis:

“Se lleva a cabo la co-construcción del diálogo en el aula de lengua extranjera. En el caso de las preguntas generadoras, sí se cumple el objetivo de éstas, ya que el estudiante, apoyado por los indicios y pistas que da el profesor, llega a la construcción esperada”.

Al respecto, en el capítulo 3 de la tesis, se establece que en las aulas en cuestión, los profesores utilizaron las preguntas generadoras en todos los casos, desde 1 hasta 14, con una mediana de 5. Este tipo de preguntas brindan posibilidades para guiar a los estudiantes en la co-construcción del diálogo en el aula. En el caso de las aulas donde existe un marcado predominio de rutinas estructurales, la eficacia de este tipo de acto de habla se reduce, al alejar a los estudiantes de la posibilidad de utilizar el lenguaje de una manera creativa. Es posible concluir que las rutinas discursivas predominantes en el aula, constituyen un punto fundamental para la co-construcción dialógica. Mientras que nos encontramos con las aulas en cuestión, donde predominan las rutinas discursivas estructurales, principalmente las clases de español, la co-construcción dialógica que encontramos, a partir de una pregunta generadora, es por demás artificial y alejada de una rutina que se encontraría en el lenguaje de todos los días. Mientras que en las rutinas discursivas comunicativas o en el uso de preguntas referenciales, las preguntas generadoras emitidas por el profesor, cumplen su función y apoyan al estudiante en la co-construcción dialógica en el aula y al desarrollo de su competencia comunicativa, al permitirle utilizar el lenguaje en situaciones que emulan el lenguaje real.

7. Por medio de la siguiente pregunta se pretendía indagar la manera en cómo se manifiestan no verbalmente las actitudes de desafío de los estudiantes en ambos contextos, y se planteó la hipótesis:

“Las conductas de desafío se manifiestan con desorden, inquietud, gestos, por parte de los estudiantes”.

En las clases de español, se analizaron dos, una a cargo de una maestra salvadoreña y la otra dirigida por una maestra estadounidense. En el primer caso, el ambiente en general en la clase es hostil, con un claro rechazo de los alumnos hacia su maestra quienes manifiestan de manera no verbal a través de sus posturas, su indiferencia, incluso llegan a dormir en la clase. En el caso del aula a cargo de la maestra norteamericana, las distracciones o desafíos se presentan cuando un alumno no trae su material o con el uso de celulares para enviar mensajes de texto, a pesar de que la maestra lo había prohibido al inicio de la clase, pero en general el ambiente es de respeto. En las clases de inglés, una a cargo de una profesora mexicana, que es dinámica y mantiene ocupados a sus alumnos constantemente, no hay señales abiertas de desafío, ya que los alumnos se muestran complacidos y trabajando animadamente en clase. En la segunda clase, cuya profesora es una maestra británica, aunque hay respeto, la clase se torna aburrida en ratos y los alumnos responden no-verbalmente a esta monotonía, mostrando inquietud, moviendo sus piernas, bostezando. Cuando ellos trabajan en pares, la actitud es muy positiva y también esto lo demuestran no

verbalmente. Todos estos análisis se consignan en el capítulo 4 de este documento.

Es posible concluir, a partir de los observado, que las actitudes de desafío se presentan cuando los estudiantes deben mantener, por la naturaleza de la clase, una actitud pasiva. También coinciden este tipo de comportamientos con las clases centradas en la estructura, en donde los profesores pasan la mayor parte del tiempo en explicaciones gramaticales y planteando actividades centradas en la precisión. Por el contrario, si la clase es equilibrada, y los aprendientes tienen la oportunidad de adquirir un rol activo y participativo en la clase, se muestran más complacidos y esta actitud se refleja a través de sus conductas no verbales.

8. Se preguntó finalmente si existía diferencia en la conducta no verbal de los profesores de inglés en relación con los profesores de español, planteándose la hipótesis siguiente:

“No existen diferencias significativas en la conducta no verbal de los profesores de lengua extranjera en ambos contextos”.

Al respecto fue posible identificar a una maestra de español (texana) y una de inglés (mexicana) que mantienen una actitud no verbal constante, predecible, positiva, denotando seguridad y habilidad para manejar su grupo. Del mismo modo fue posible identificar a una maestra de español (salvadoreña), hacia quien no fue posible marcar una postura determinada, ya que mientras que en ocasiones usa tonos irónicos para referirse a la clase

de español y a sus estudiantes, en otros momentos parece confiada y segura de su actividad como docente. En cuanto a la maestra británica, sucede algo similar, en ocasiones se muestra tensa, abrazando constantemente sus notas, de las que evidentemente depende, anotando largos periodos de tiempo en el pizarrón, dando la espalda a los alumnos, y en otras ocasiones se mostraba más tranquila y positiva. Nos encontramos pues, en igualdad de circunstancias al contrastar las conductas no verbales en ambos contextos.

En esta tesis se partió de un presupuesto - fundamentalmente las clases comunicativas presentan una dinámica desequilibrada en su interacción verbal, y que es el profesor el que acapara gran cantidad del tiempo, sin que aún rompa paradigmas y ajuste su rol en el aula, con el fin de dotar a los aprendientes de mayores oportunidades para el uso de la lengua de una manera creativa. Este hecho trae como consecuencia un predominio de rutinas discursivas estructurales y preguntas de demostración, y como respuesta por parte de los alumnos, desafíos que no siempre se expresan de manera verbal, sino que se comunican por medios no verbales- , y al llegar al final de la investigación, se elabora un balance de los resultados, los cuales se esbozan a continuación. Se logró:

1. Presentar una radiografía de los patrones de interacción discursiva en las aulas de lengua extranjera, el cual nos señala el tipo de discurso que se produce, quién lo produce y para qué lo produce. Los datos que arroja este análisis nos permitieron determinar las aulas, en el sentido que maneja Cele-Murcia, que son dominadas por el maestro, quien pasa la mayor parte del tiempo hablando,

dejando una oportunidad muy limitada a la participación del estudiante. Se encontró que 3 de las 4 aulas texanas siguen esta tendencia, en clases donde el maestro de español habla casi el 80% del tiempo efectivo. Las clases de inglés resultan más equilibradas en sus patrones de uso del discurso, presentando todas ellas discurso, tanto del profesor como de los estudiantes, en equilibrio de uso de tiempo.

Se determina también la relación entre la planeación de la clase y el resultado de patrones de interacción encontrados, ya que si hay una dinámica de planeación de actividades, donde los alumnos tengan la oportunidad de participar, ya sea en trabajo individual o colaborativo, se incrementa de esta manera el tiempo que en que los estudiantes participan y producen el discurso. Estos hallazgos corresponden a los primeros dos objetivos de la presente investigación, consignados los análisis en el primer capítulo de la tesis.

2. Como respuesta a los objetivos 3 y 4 planteados en la presente investigación, se analizan las características del enfoque comunicativo, su filosofía y las rutinas discursivas encontradas en las aulas analizadas. Se comprueba lo que Nunan afirma en cuanto a las aulas de lengua extranjera: que “hay cada vez más evidencias en investigación que fundamentan mis conclusiones, de que hay comparativamente pocas oportunidades para el uso de la lengua para la comunicación genuina en las aulas de lengua extranjera” (en Seedhouse, 2004, p.67). Al caracterizar las aulas que privilegian la comunicación como aquellas en que se producen preguntas referenciales y secuencias comunicativas, donde los

estudiantes utilizan el idioma de manera creativa que, aunque el contexto donde se produzca sea, como lo señala Foucault, una institución con rituales discursivos, ellos comunican ideas, necesidades, sentimientos, etcétera. En contraste, las aulas que privilegian lo estructural se caracterizan por utilizar preguntas de demostración y secuencias de las forma IRE/IRF. En el análisis realizado, las cuatro aulas donde se enseña español como lengua extranjera, privilegian la forma, la estructura sobre la comunicación, al manejar rutinas discursivas artificiales, sin dar el control a los estudiantes para que usen el lenguaje de manera comunicativa. En cuanto a las clases de inglés, dos de ellas se enfocan en la estructura y dos privilegian la comunicación.

Fue posible también determinar la utilidad de las rutinas discursivas centradas en la estructura, como parte de la práctica necesaria para desarrollar la competencia comunicativa. Es precisamente en la etapa de práctica controlada donde el maestro debería de promover este tipo de actividades caracterizadas por la presencia de rutinas IRE/IRF o preguntas de demostración, pero inmediatamente después que el alumno maneja ya las estructuras, se debe dar paso a una siguiente etapa, la producción, donde el control pasa a los estudiantes quienes deberán de usar el lenguaje de manera creativa, predominando rutinas discursivas comunicativas y preguntas referenciales.

Es poco alentador el hecho de que las cuatro instituciones involucradas declaran utilizar el enfoque comunicativo, y solamente en dos de las ocho clases analizadas, se encontraron rutinas discursivas características propias de este

enfoque. Esto permite inferir que aún hoy en día, es necesario que los profesores de lenguas extranjeras analicen la metodología que utilizan en clase, la comprendan, conozcan la filosofía que le subyace y la relacionen con el tipo de discurso que favorece a la producción de rutinas comunicativas, que a fin de cuentas, serán los que los estudiantes encuentren en la vida real.

3. Se encuentra que, en las clases de inglés como lengua extranjera, los profesores y los estudiantes utilizan en la clase la lengua meta la mayor parte del tiempo, a diferencia de las clases de español como lengua extranjera, donde se usa tanto la lengua meta como la lengua materna, muchas veces mezclando las dos lenguas en una misma oración. En las clases de español, en ocasiones parece justificado y parte de una metodología específica, el uso del inglés, lengua materna de los estudiantes para realizar algunas explicaciones y contrastes con la lengua meta, sin embargo no siempre se hace con este fin. Se le encuentra mezclado con el español en una misma oración, se utiliza *spanglish* y, en ocasiones como lengua que predomina en la clase de español. Todos estos hallazgos corresponden al objetivo 5 de la presente tesis.
4. A partir del estudio del acto de habla de preguntar, específicamente las preguntas generadoras (*eliciting questions*), se determina la manera en que los profesores utilizan este tipo de preguntas y cómo los alumnos co-construyen a partir de éstas, de acuerdo al objetivo 6 de la tesis. Se encontró que el tipo de preguntas generadoras empleadas en las clases de español son, en su gran mayoría, centradas en la precisión y forman parte de una rutina discursiva del tipo IRE/IRF,

donde el maestro pregunta, en esta caso utilizando ejemplos, claves o pistas para generar una respuesta, pero el tipo de rutina se centra generalmente en la forma, no en la comunicación. En cambio, en las clases de inglés, específicamente en las que se caracterizan por el uso de rutinas comunicativas, las preguntas generadoras cumplen su objetivo y se centran en la comunicación, por medio de éstas, los alumnos se dan una idea de cuál es la respuesta y la generan en la mayoría de los casos, co-construyendo el diálogo. Se encuentra una relación directa entre la eficacia de las preguntas generadoras y la manera en que los estudiantes co-construyen el diálogo y el tipo de rutina discursiva empleada en la clase. Una clase con ausencia de rutinas discursivas enfocadas en la comunicación, presenta preguntas generadoras enfocadas en la estructura, que poco muestran la eficacia de este acto de habla, ya que son usadas en preguntas de demostración o en el diálogo tíadico IRE/IRF.

5. Otro de los hallazgos se relaciona con la comunicación no verbal en el aula, pues los mensajes se transmiten tanto de manera verbal como por otros medios que pueden ser los espacios, las distancias, los gestos, la entonación, etcétera.

Los espacios son asignados institucionalmente, así como la distribución de los asientos en el aula. Se encontró que las clases más dinámicas, que se acercan al concepto de una clase comunicativa, tienen distribución en herradura o en círculo, mientras que las aulas que presentan distribución tradicional: maestro al frente y filas de asientos donde se colocan los alumnos, obedecen a clases de lengua extranjera con predominio estructural.

Se localizaron conductas no verbales de los estudiantes que denotan desafíos hacia la autoridad del profesor. Estas se manifestaron a través de entonaciones, posturas, bostezos, uso del celular para enviar mensajes, cubrirse la cara, etcétera. De igual manera, los profesores manifiestan su seguridad y actitud por medio de conductas no verbales: en general los profesores analizados muestran una actitud positiva y segura, sin embargo la pasividad en la que muchos de ellos se desenvuelven, permite que los estudiantes se muestren apáticos y desafiantes. Los objetivos 7 y 8 de este estudio se cumplen y se consignan en el capítulo 4 de la tesis.

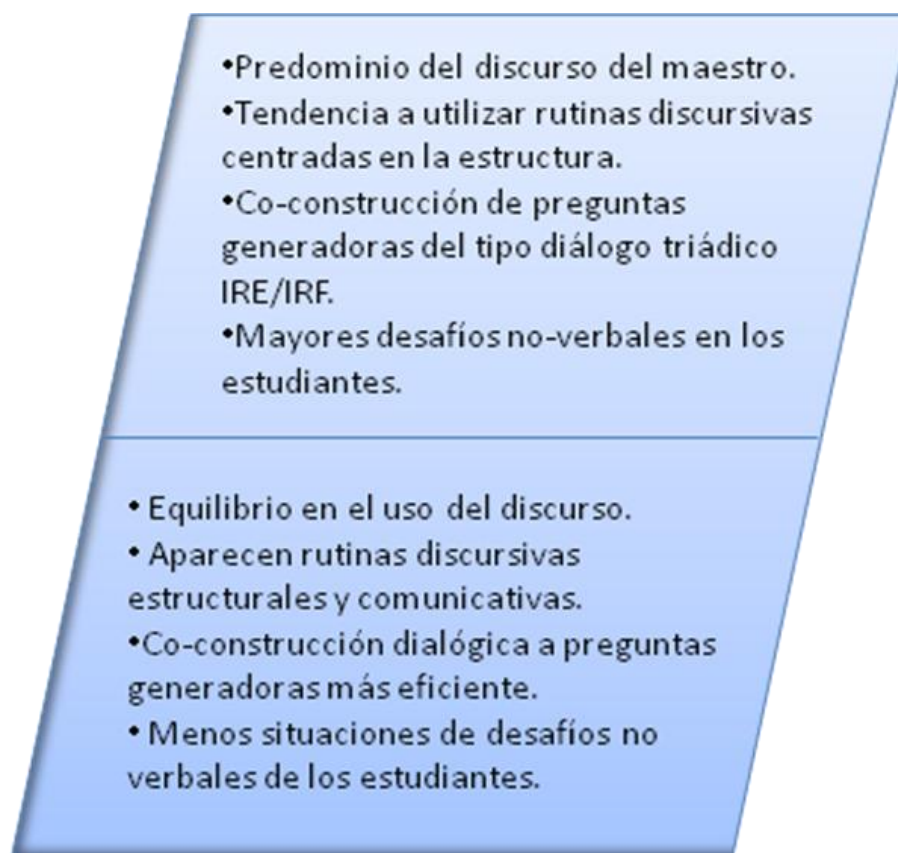
6. Se considera cumplido el objetivo 8 de este estudio, ya que se encontró que, aunque es importante señalar que el discurso se produce en una institución y que este hecho define el *status* de la persona que posee el poder (el maestro) y que este *status* da credibilidad a la persona; hay otros factores encontrados que determinan el tipo de interacción y las actitudes verbales y no verbales de los participantes: el capital simbólico y cultural se encontró como fundamental al considerar el valor que los estudiantes dan al maestro, y este valor se refleja en las respuestas tanto verbales como no verbales de los estudiantes.
7. Se realizó un estudio de la interacción discursiva en el aula de lengua extranjera, desde cuatro perspectivas diferentes. Los análisis efectuados permitieron encontrar un hilo conductor y llegar a las conclusiones siguientes:

- Las aulas donde el profesor lleva a cabo un monopolio discursivo y habla por más del 50% del tiempo efectivo de clase, este tiempo lo utiliza en presentación y práctica estructural, sin pasar a la etapa de producción, donde se supone que el alumno empieza a utilizar el lenguaje de manera creativa y en situaciones comunicativas, por lo que hay una ausencia casi total de secuencias discursivas comunicativas y preguntas referenciales, con predominio de secuencias estructurales y preguntas de demostración.
- En estas aulas, se encontró que la co-construcción dialógica, en particular en las preguntas generativas realizadas por el profesor, se realiza de manera limitada, ya que la mayoría de las rutinas discursivas llevadas a cabo en estas clases son estructurales, por lo que la co-construcción se limita a completar una secuencia IRE/IRF.
- Debido a la naturaleza monolítica, centrada en el maestro, de este tipo de aulas, el rol del estudiante es muy pasivo, limitándose su papel a escuchar al maestro y a repetir o contestar cuestiones gramaticales. Este hecho se demuestra a partir de las frecuentes conductas no-verbales de los alumnos, que expresan desafío hacia el profesor y aburrimiento en la clase.
- Por otro lado, se encuentra la relación entre las clases donde la interacción discursiva es equilibrada, hablan tanto los alumnos como el profesor; las rutinas discursivas entre las que se encontraron secuencias

comunicativas y preguntas referenciales, la co-construcción dialógica al acto de preguntar, llevada a cabo de manera más eficiente en rutinas discursivas más apegadas a la comunicación, y las conductas no verbales que denotan en los estudiantes una actitud positiva hacia la clase.

- La relación antes mencionada se considera como una tendencia, que se puede describir como estructurada en dos patrones que se representan de la manera siguiente:

Figura 6.1 Tendencia encontrada –patrones de discurso en el aula-



En las aulas donde el discurso del profesor domina, se encontró una marcada tendencia a utilizar rutinas discursivas estructurales y preguntas de demostración, lo que conlleva a una co-construcción dialógica, a partir del acto de habla seleccionado, realizado en secuencias discursivas del tipo IRE/IRF, lo que resulta en un diálogo artificial, donde se demanda por información ya conocida, que sería poco común encontrar en la vida real. A todos estos aspectos, conducta pasiva en el aula, clase llena de patrones gramaticales, descuidando las funciones del lenguaje y la comunicación, los estudiantes responden con desafíos no verbales.

Por otro lado, cuando existe equilibrio en el uso del discurso en el aula, se encontró que las rutinas discursivas tienden a centrarse en la comunicación por medio de preguntas referenciales. La co-construcción dialógica a partir de preguntas generadoras resulta eficiente. Los alumnos tienen un papel activo, una actitud positiva en la clase que se refleja en sus actitudes no verbales.

Además se relaciona con el contexto del discurso en el aula, el que define y regula el macro cosmos donde se insertan las expresiones discursivas, por lo cual se considera a la cultura como elemento principal del contexto.

Como perspectivas de la investigación quedan tareas interesantes por realizar: a partir de un plan de clase, ubicar las rutinas discursivas en cada una de las etapas, ya que debería presentarse una etapa en la que predominaran las rutinas estructurales, dando paso a las rutinas comunicativas en la etapa de producción; el análisis de la co-

construcción dialógica tomando como base otros actos de habla; estudios de otros aspectos de la comunicación no verbal, que se podrían realizar con el corpus actual.

Además, queda también pendiente llevar a cabo videgrabaciones en aulas donde se enseña otra lengua extranjera y aplicar la metodología de análisis diseñada en esta tesis, con la finalidad de realizar comparaciones.

Es importante señalar que esta tesis nos permite reflexionar acerca de los programas de formación de profesores de lenguas extranjeras, y de la necesidad de incluir en estos programas lecturas y reflexiones acerca de estudios del discurso, que conlleven en un mejor desempeño en el aula al crear situaciones adecuadas para desarrollar en los aprendientes la competencias comunicativa en la lengua meta, que es a fin de cuentas, el propósito fundamental de la enseñanza de lenguas extranjeras.

BIBLIOGRAFÍA

- Anzaldúa, Gloria. (1987) *Borderlands La Frontera*. San Francisco: Aunt Lute Books.
- Arundale, Robert. (1999). "An alternative model and ideological communication for an alternative politeness". *Pragmatics* 9:119-153.
- Asher, James. 1977. *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*. Los Gatos, California: Sky Oaks Productions.
- Austin, J.L. (1962). *How to do Things with Words*. Oxford: Harvard University Press.
- Bach, K. and R. M. Harnish (1979), *Linguistic Communication and Speech Acts*, Cambridge, Mass.: MIT Press
- Backman, L. y Palmer. (1982). "The construct validation of some components of communicative competence" en *TESOL Quarterly* 16/4.
- Bakhtin, M.M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin: The University of Texas Press.
- Bauman, Zygmunt. (1999). *La Cultura como praxis*. México: Paidós Estudio.
- Benveniste, Emile. (1966). *Problèmes de Linguistique générale*. Paris: Gallimard.
- Bernstein, Basil. (1971). *Class, codes and control*. New York: Schocken Books.
- (-----). (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. México: Morata.
- (-----) . (2000). *Hacia una sociología del discurso pedagógico*. México: Corporativa editorial Magisterio.
- Bourdieu, Pierre et Jean-Calude Passeron. (1970) *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: les editions de Minuit.
- (-----). (1991). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris: Editions Fayard.
- (-----). (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- (-----). (1997). *Capital cultural, escuela, espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bowers, R. (1980). *Verbal behavior in the language teaching classroom*. PhD Thesis, University of Reading.

Brown, Douglas. (1994). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Brown, George. (1975). *Microteaching, a programme of teaching skills*. London: Harper and Row Publishers.

Bruner, J. (1990). *Actos de significado*. Madrid: Alianza-Psicología.

Buckler, Carolee y Kelly Moore. (2005). *Cross Cultural Communication*. Manitoba Canadá. http://www.ookpik.org/pdf/cross_cultural_coms.pdf , recuperado el 24 de mayo de 2008.

Cadaval, Olivia. (2006). *United States-Mexico Borderlands/Frontera*. Obtenido el 22 de diciembre de 2006 en la base de datos de Smithsonian Education en la World Wide web: <http://smithsonianeducation.oeg/migrations/bord/intro.htm>

Canale, M. (1983). "From communicative competence to communicative language pedagogy". en Richards JC y RW Schmidt editores (1983) Cambridge: Cambridge University Press.

Candela, Antonia. (1995) "Poder en el aula: una construcción situacional" en *Discurso, Teoría y Análisis*. México DF: UNAM, centro de Investigaciones Sociales.

(-----) (2001). "Corrientes teóricas sobre discurso en el aula" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, mayo-agosto 2001 vol. 6, num 12. Obtenido el 13 de octubre de 2006.

Case, Alex. (2009). " The advantages and disadvantages of eliciting in the EFL class". En <http://www.usingenglish.com/teachers/articles/advantages-disadvantages-eliciting-in-efl-classroom.html>. Recuperado el 14 de julio de 2009.

Cazden, Courtney. (1986). "Classroom Discourse" en M. E. Wittrock (ed) *Handbook of Research on Teaching*. New York: Mac Millan Publishing.

(-----). (2001). *Classroom Discourse:the language of teaching and learning*. Portsmouth NH: Heinemann.

Cele-murcia, Marianne y Elite Olshtain. (2001). *Discourse and Context in Language Teaching: A Guide for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cerdán, Laura, Vicens Martínez et al. (1993). "Análisis de un fragmento de clase de catalán", en CL&E, 17. *Base de datos de la UANL*, obtenido el 15 de julio de 2010.

Clark, Herbert e Eve Clark. (1977). *Psychology and Language. An introduction to psycholinguistics*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

Cohen, David (1987). "Behaviorism," in *The Oxford Companion to the Mind*, Richard L. Gregory, ed. New York: Oxford University Press.

Crary, Alice. (2003). "Wittgenstein's Pragmatic Strain" en *Social Research*, Summer 2003; 70, 2.

Crystal, David. ((1997). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. New York: Cambridge University Press.

Chandler, Daniel. (2002). *Semiotics, The Basics*. London: Rutledge.

Chomsky, Noam (1957). *Syntactic Structures*. La Haya: Mouton.

Cook, Guy. (1989). *Discourse*. Oxford: Oxford University Press.

D. Edwards and N. Mercer (1987). *Common Knowledge: The Development of Understanding in the Classroom*. London. Methuen.

Darn, Steve. (2005). "Aspects of Non verbal communication" in The Internet *TESL Journal*, Vol XI, Num. 2 de febrero 2005, en <http://iteslj.org/Articles/Darn-Nonverbal/> recuperado el 31 de julio de 2008

DeMar, Gary. (2007). "Behaviorism". Publicado en *The Forerunner*. Recuperado el 27 de marzo de 2008 en el sitio http://forerunner.com/forerunner/X0497_DeMar_-_Behaviorism.html.

Diamond, Julie. (1996). *Status and power in verbal interaction*. Amsterdam: John Benjamins.

Diccionario Soviético de Filosofía. (1965). Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos.

Didriksson, A. (2002). *La Universidad del futuro. Relaciones entre la educación superior, la ciencia y la tecnología*. México: CESU/Plaza y Valdés

Dinsmore, D. (1985) "Waiting for Godot in the EFL classroom." En *ELT Journal* 39.

Dobbin, Shirley. "Quantitative and Qualitative Research" en www.unr.edu/bench/chap4.pdf obtenido el 10 de febrero de 2007.

Echegoyen, Javier. (2009). *Historia de la Filosofía, Vol 1: Filosofía Griega*. Madrid: Edinumen.

Edwards d. y N. Mercer. (1987). *Common Knowledge: the Development of Understanding in the Classroom*. London: Mathuen.

Ellis, Rod. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Enciclopedia Filosófica Symploké. (2010). En <http://symploke.trujaman.org/index.php?title=Portada> , recuperada el 1 de marzo de 2010.

Fairclough, Norman. (1989). *Language and Power*. London: Pearson.

Ferrer, Urbano. (2005). "Adolf Reinach: Las Ontologías Regionales" en *Cuadernos de Anuario Filosófico*. Univerisdad de Navarra. Pag 277-279. En http://www.uned.es/dpto_fim/invfen/invFen5/10_urbano.pdf recuperado el 16 de agosto de 2009.

Foss, Donald y David Hakes. (1978). *Psycholinguistics: an introduction to the Psychology of language*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Foucault, Michel. (1966). *Les mots et les choses*. París: Ediciones Gallimard.

(-----). (1969). *L´Arqueologie du Savoir*. París: Gallimard.

(-----). (1971). *L´ordre du discours*. París: Gallimard.

(-----). (1975) *Vigilar y castigar*. Mexico: Siglo XXI Editores.

(-----). (1980). *Power/Knowledge. Selected interviews and other writings by Michael Foucault 1972-1977*. New York: Pantheon.

(-----). (1985). *La microfísica del poder*. Río de Janeiro: Ed.Graal.

(-----). (1990). *Les mots et les choses*. Paris : Gallimard.

Funderburk, Rosa María. (2009). "Sociocultural theory and classroom language: Planning teacher talk to enhance language learning." En *CINTEOTL*, revista de Investigación de Ciencias Sociales y Humanidades. Mayo-agosto 2009, No. 8. UAEH.

García Canclini, Néstor. (2003). "Antropología y estudios culturales: una agenda de fin de siglo" en *Los Estudios Culturales en México*, José Manuel Valenzuela (Coordinador) México: Fondo de Cultura Económica.

Garrett, Tracy. (2008). "Student-centered and teacher-centered classroom management: A case study of three elementary teachers". En *The Journal of Classroom Interaction*; 2008, 43, 1. Academic Research Library. Pg 34.

Gee, James. (1990). *Ideology in discourse*. London: The Falmer Press.

Gee, James y J. Green. (1998). "Discourse analysis, learning and social practices. A methodological study". En *Review of Research in Education* Num 23.

Giménez, Gilberto. (2003) "La investigación cultural en México. Una aproximación." en *Los Estudios Culturales en México*, coordinado por José Manuel Valenzuela. México: Fondo de Cultura Económica.

González Argüello, Ma Vicenta. (2002) "El discurso generado por el professor como fuente de información" en *Actividades ELE*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Grandy, Richard y Richard Warner. (2006). "Paul Grice", en *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. En <http://plato.stanford.edu/entries/grice/#ConImp> recuperada el 16 de agosto de 2009

Green, Judith y Judith Harker. (1988). *Multiple Perspective Analysis of Classroom Discourse*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.

Guiraud, Pierre. (1972). *La Semiología*. México: Siglo XXI Editores.

Haidar, Julieta. (2006) Debate *CEU-Rectoría. Torbellino pasional de los argumentos*. México: Ediciones Posgrado UNAM.

Halliday, M.A.K.(1975). *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.

(-----) (1975) "Language in a Social Perspective", en *Sociolinguistics a reader* compilado por Nikolas Coupland y Adam Jawrski. Cambridge Mass:The MIT Press.

(-----). (2002). *Linguistic studies of Text and Discourse*. London: Continuum.

Haneda, Mari and Wells, Gordon (2008)'Learning an Additional Language Through Dialogic Inquiry',*Language and Education*,en: <http://dx.doi.org/10.2167/le730.0> Recuperado el 26 de febrero de 2009

Hassell, Ruth y Gabriela Elizondo (2000) *Didactics Articles*. Monterrey: Facultad de Filosofía y Letras UANL

Hatch, Evelyn. (1992). *Discourse and language education*. Clevedon UK: Cambridge University Press.

Hein, George. (1991). *Constructivist Learning Theory*. CECA (International Committee of Museum Educators) Conference. Jerusalem, Israel, en <http://www.exploratorium.edu/ifi/resources/constructivistlearning.html>, recuperado el 27 de marzo de 2008.

Hernandez Sampieri, Roberto. (2006). *Metodología de la Investigación*, cuarta edición. México: MacGraw Hill Interamericana.

Hernández Valencia, Francisco. (2009). "Métodos de enseñanza: Suggestopedia". En <http://www.educar.org/articulos/suggestopedia.asp> , recuperado en 15 de julio de 2009.

Hodge, Robert y Gunther Kress. (1988). *Social Semiotics*. New York: Cornell University Press.

Holquist, Michael. (2002). *Dialogism*. New York: Rutledge.

Howatt, A. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Hymes. Dell. (1962). "The ethnography of speaking", en T. Gladwin y W. C. Sturtevant (eds). *Anthropology and Human Behavior*. Washington: Anthropological Society of Washington.

(—) . 1972. "On communicative competence". *Sociolinguistics*. Eds. Pride, J.B. y J. Holmes. Londres: Penguin Books

(-----). (1978). "The scope of Sociolinguistics" en *Sociolinguistics, a reader*, editor Nikolas Coupland. New York: St Martin's Press.

Ibáñez García, Tomás. (2006). "El giro lingüístico" en *Análisis del Discurso. Manual para Ciencias Sociales*, Lupicinio Iñiguez Rueda (editor). Barcelona: Editorial UOC.

Johnson, Karen E. (1995). *Understanding communication in second language classrooms*, edited by Jack Richards. New York: Cambridge.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1990). *Les interactions verbales*. Paris: Colin.

(----) (2005). *Les actes de langage dans le discours*. Paris: Armand Colin.

(-----). (2005). *Le discours en interaction*. Paris: Colin.

Klotz, Peter y Marlene Rall. (2001), "Conversing about conversation in the classroom: how to increase pragmatic awareness in language usage." en *Discurso, Teoría y Análisis*. México DF: UNAM, centro de Investigaciones Sociales.

Knapp, Mark. (1980). *Essentials of Nonverbal communication*. New York: Hold, Rinehart and Winston.

Knapp, Mark y Judith A. Hall. (2006). *Nonverbal Communication in Human Interaction*. Belmont CA: Thompson.

Koike, Dale April. (2003). *La co-construcción del significado en el español de las Américas*. New York/Ottawa/Toronto: Legas

Kopytko, Roman. (2006). « Philosophy and Pragmatics : A language –game with Ludwig Wittgenstein » en *Journal of Pragmatics* 39 (2007) 792-812.

Kramersch, Claire. (1991). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris:Didier.

(-----). (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

(-----). (1998) *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.

Krashen, Stephen. (2003). *Explorations in Language Acquisition*. Portsmouth NH: Heinemann.

Kumaravadivelu, B. (1992). “Macrostrategies for the Second/Foreign Language Teacher” en *The Modern Language Journal*, Vol 76, No 1.

(-----) (1993). Maximizing language potential in the communicative classroom. En *ELT Journal*, 47 (1).

Lado, Robert. (1964). *Language Teaching*. New York: MacGraw Hill.

Lemke, J.L.. *Important topics for research: General Social Theory, General Semiotics and Social Semiotics*. En <http://academic.brooklyn.cuny.edu/education/jlemke/theories.htm> recuperado el 24 de julio de 2008.

Levinson, Stephen. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lightbown, Patsy y Nina Spada. (1993). *How languages are learned*. New York: Oxford University Press.

Linell, Per. (2001). *Approaching Dialogue*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Littlewood, William. (1981). *Communicative Language Teaching*. New York: Cambridge.

Lörsher, Wolfgang. (2003). “Nonverbal Aspects of Teacher-Pupil Communication in the Foreign Language Classroom” memorias de la Conferencia Internacional *Knowledge and Discourse: Speculating on Dosciplinary Futures*. Hong Kong.

Lotman, Y. M. (1988) Text within a text. *Soviet Psychology* 26 (3), 32–51.

Lyons, John. (1981). *Language and Linguistics*. New York: Cambridge University Press.

- Macpherson, J. (1983). *The Feral Classroom*. Londres: Rutledge.
- Maingueneau, Dominique. (2007). *Analyser les textes de communication*. Paris: Armand Colin.
- Mamamah-Thomas, Ann. (1987). *Classroom Interaction*. Oxford: Oxford University Press.
- Maqueo, Ana María. (2005). *Lengua, Aprendizaje y Enseñanza*. México: Editorial Limusa.
- Martínez, Oscar J. (1994) "Human Interaction in the Texas-Mexico Borderlands" en *Border People: Life and Society in the US-México Borderlands*. Tucson: University of Arizona Press.
- Massa, Marta, Alida Abad et al. (2003) "La interacción discursiva para el abordaje de la problemática ambiental en el nivel medio". En fisica.ucr.ac.cr/oldpage/varios/.../6la%20interaccion%20discursiva.pdf, recuperado el 20 de noviembre de 2006.
- Mejía, Rebeca y Sergio A. Sandoval. (2003). *Tras las vetas de la investigación cualitativa*. México: ITESO
- Mercer, N. (1995). *The guided Construction of Knowledge: Talk amongst teachers and learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Michel, Guillermo. (1996) *Aprender a aprender*. México: Editorial Trillas.
- Moitia Lopes, Luis Paulo da. (2001) "Co-construcción del discurso en el aula: alineamiento con contextos mentales generados por el profesor" en *Discurso, Teoría y Análisis*. México DF: UNAM, centro de Investigaciones Sociales.
- Murdoch, Yvette. (1999). "Classroom interaction in a Korean university English class" University of Birminham. En la *base de datos de la UQAC*, obtenida el 16 de Julio de 2010.
- Murphy, Brian. (1999). "Social interaction and language use in the Irish Primary School Curriculum, en *Literacy*, Nov 2004. *Base de datos UQAC*, obtenida el 15 de Julio de 2010.
- Navarro, Desiderio. (2004). *Intertextualität*. Habana: Casa de las Américas Criterios.
- Neill, Sean y Chris Caswell. (2005). *La Expresión no verbal en el profesorado*. Barcelona: Octaedro.

Nunan, David. (1987). Communicative Language Teaching: Making it work. En *ELT Journal*, 41 (2).

(-----) (1988) *The Learner Centered Curriculum*. Londres: Cambridge University Press.

(-----) (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Omaggio, Alice. (1993). *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle and Heinle.

Pansza, Margarita. (1995). *Hábitos y Técnicas de Estudio. Aprender es cosa fácil*. México: editorial Guernika.

Paredes, Américo. (1993) *Folklore and Culture on the Texas-Mexican Border*. Austin: CMAS Books. Center for Mexican American Studies, University of Texas at Austin.

Pecheux, Michel. (1978). *Hacia el análisis automático del discurso*, versión española de Manuel Alvar Ezquerro. Madrid: Editorial Gredos.

Peirce, Charles Sanders (1931-1958) *Collected Papers*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Pitton, D., & Others. (1993). *Multicultural messages: Nonverbal communication in the classroom*. Unpublished manuscript. Notes: (ERIC Document Reproduction Service No. ED 362 519). Recuperado el 20 de mayo de 2008.

Popkewitz, Thomas y Marie Brennan (editores). (1998). *Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge and Power in Education*. New York: Teachers' College Press, Columbia University.

Racine, Timothy y Ulrich Müller. (2009). "The contemporary relevance of Wittgenstein: Reflections and directions, en *New Ideas in Psychology* 27 (2009).

Richards, Jack y Theodore Rodgers. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge Language Teaching Library.

Rinn, Michael. (editor) (2008). *Émotions et Discours*. Paris: Presses Universitaires de Rennes.

Robins, Robert H. (1989). *General Linguistics: an Introductory Survey*. London: Longman Group United Kingdom.

Sardar, Ziauddin y Borin Van Loon. (1998) *Introducing Cultural Studies*. London: Totem Books.

Saussure, Ferdinand. (1966). *Course in General Linguistics*, editado por Charles Bally y Albert Sechehaye. New York: McGraw Hill.

Searle, John. (2001). *Actos de Habla*. Madrid:: Editorial Cátedra.

(-----). (2004). *Mind*. Oxford: Oxford University Press.

Seedhouse, Paul. (2004). *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Malden MA: Blackwell Publishers

Sinclair J. y Culthard. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. Londres: Oxford University Press.

Shammari, Tarfa y Dina Al-Sibai. (2005). *A presentation of the Situational Approach and the Functional Notional approach*. En <http://faculty.ksu.edu.sa/dinaalsibai/Research%20Papers/14.%20Syllabus%20Design.pdf> recuperado el 6 de julio de 2009.

SCHERER, K. R. (1984): "The Nonverbal Dimension: A Fad, a Field, or a Behavioural Modality?". Dins H. TAJFEL (ed.). *The Social Dimension: European Developments in Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Skinner, B.F. (1987). "Skinner on Behaviorism" en *The Oxford Companion to the Mind*, Richard Gregory, ed. New York: Oxford University Press.

Spolsky, Bernard. (1998). *Sociolinguistics*. New York: Oxford University Press.

Sprinthall, Richard y Norman Sprinthall. (1997). *Educational Psychology: A Developmental Approach*. New York: MacGraw Hill.

Stubbs, Michael. (1983). Discourse Analysis. *The sociolinguistic analysis of natural language*. Chicago: The University of Chicago Press.

Talavera Franco, Ramón. The Culture of México in the Border: Laredo Tx. Obtenido el 12 de octubre de 2006 en la base de datos de Cultura Fronteriza en la World Wide Web: <http://www.culturafronteriza.com/>

Thibault, Paul J.(1991). "Social Semiotics" en *The Semiotic Review of Books*, Vol 4 (3). En <http://www.univie.ac.at/Wissenschaftstheorie/srb/srb/4-3edit.html>, recuperado el 24 de julio de 2008.

Thompson, James. (1973). *Beyond Words: Non verbal communication in the classroom*. New York: Citation Press.

Thompson, John. (1990). *Ideology and Modern Culture*. Stanford: Stanford University Press.

(-----). (1996). *Ideología y cultura moderna*. México: UAM Unidad Xochimilco.

Todorov, Tzvetan. (1984). Maikhaï Bakhtin, *The Dialogical Principle*. Minneapolis: University of Minnesota Press

Traverso, Véronique. (1999). *L'Analyse des conversations*. Paris: Colin.

Valenzuela, José Manuel. (2003). *Los estudios culturales en México*. México: Fondo de Cultura Económica.

(-----). (2006) Cultural Identities on the Mexico-United States Border. Obtenido el 22 de diciembre de 2006 en la base de datos de *Smithsonian Education* en la World Wide web: <http://smithsonianeducation.oeg/migrations/bord/intro.htm>

Valle, Francisco. (2007). "Cognitivism", en <http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/C/cognitivismo.pdf>. Recuperado el 27 de marzo de 2008.

Van Dijk, Teun. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI Editores.

(-----). (1983). *La ciencia del texto*. México: Paidós.

(-----). (1999). *Ideología*. Barcelona: Editorial Gedisa.

(-----). (2000). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Editorial Gedisa.

(-----). (2003). *Ideología y Discurso*. Barcelona: Editorial Ariel.

Van Lier, L. (1988). *The Classroom and the Language Learner. Ethnography and Second-Language Classroom Research*. Harlow: Longman.

Vide, Carlos Martín (ed). (1996). *Elementos de Lingüística*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Walsh, Steve. (2006). *Investigating classroom discourse*. London: Routledge.

Warren, Martin. (1985). *Discourse analysis and language teaching*. Masters' Thesis Birmingham University.

Wierzbicka, Anna y Cliff Goddard. (1997). "Discourse and Culture". En Teun van Dijk (Editor), *Discourse as Social Interaction*. London : Sage Publications.

Wittgenstein, Ludwig. (1953). *Philosophical Investigations*. New York.: Blackwell Publishing.

(-----). (1958). *The Blue and the Brown Books*. New York. Harper Torchbooks.

Zaslavsky, Danielle. (2001) "Negociación e identidad en la clase de idiomas" en *Discurso, Teoría y Análisis*. México DF: UNAM, centro de Investigaciones Sociales.

ANEXO 1
Transliteraciones

Español avanzado
Texas Sate University, maestra salvadoreña

- T:** The class is conducted and videotaped so I assume that you say yes. You are not talking people.
Vamos este / eh / wait a second / Ok don't take it.
Bien ya ustedes recuerdan que estamos en su... nightmare... lovely subject, right? Ok.
¿De qué trata el capítulo 16? ¿Vieron el vocabulario? ¿Sobre qué es el capítulo 16? ¿Cuál es el tema del capítulo 16? ¿Cuál es? ¿Cuál es el vocabulario? Para el quiz de hoy...
- SS:** Working and living
- T:** ¿Cuál es? ¿Working and living, en español, qué es eso?
- SS:** Trabajar
- T:** Trabajar y vivir. ¿Qué relación hay entre trabajar y vivir? ¿Tenemos que vivir para trabajar, o tenemos que matarnos trabajando? ¿Para qué trabajamos? ¿Para qué trabajamos? ¿Para qué trabajan?
- SS:** Dinero
- T:** Por dinero, por supuesto, por dinero, right? ¿Qué hacen con el dinero? ¿Qué haces con el dinero?
- SS:** No, ahm, no
- T:** Mh, mh...
- SS:** ...Jum, I don't know
- T:** ¿De qué trabajas?
- SS:** Waiter
- T:** Así, ¿llevas los platos?
- SS:** Sí
- T:** ¿Limpias?
- SS:** Sí
- T:** ¿Las mesas? Recoges... ¿los platos? Ok. Y recibes dinero, propinas, o dinero, ¿no? ¿Pero para qué trabajas? ¿Trabajas tú?
- SS:** No
- T:** ¿No? ¡Oh, dichoso! ¿Trabajas tú?
- SS:** ¡Ah! ¡Oh!, el verano...
- T:** ¿En el verano?, muy bien... ¿No trabajas? Tú
- SS:** ¡Oh, no!
- T:** Muy bien, ¿y para qué trabajas?
- SS:** ...
- T:** ¿Para qué? No, ¿de qué? ¿Para qué trabajas? ¿Para qué?
- SS:** I am babysitter... so
- T:** Ok, tu trabajas de babysitter, cuidando niños, right? ¿Qué haces con el dinero? What is the purpose for you to get the money?
- SS:** Pagar las deudas
- T:** ¡Oh! Para pagar las deudas, ¿no? Creo que todos trabajamos para pagar las deudas. Entonces... trabajamos para pagar... right? Aquí está un señor right.
- SS:** I've never been too far.
- T:** I've never been too far, nunca llega hasta allá el dinero. El trabajo se queda acá posiblemente... el dinero nunca llega allá... y tal vez llegue más lejos... A ver si puedo dibujar esto, ¡oh!, ¿qué creen que sea esto? It's supposed to be a tower, Ok? Una torre... alta. Es una torre ¡ah, ja! No soy tan mal dibujante, right? Esto es París, right? Aquí vamos en un avión.
- SS:** ¿México?
- T:** No, la torre Eiffel, ¿Ok?
- SS:** ¿México?
- T:** No, la torre Eiffel. Do you want to come with me next month?
- SS:** París.

- T:** You have to get the money, right? Ok, entonces, nosotros estamos aquí, ¿no? Y trabajando. Se supone que de este trabajo vamos a obtener el dinero. El dinero si es una torre, luego pagamos y si podemos llegamos al banco, y si podemos vamos del banco, right? ¿Si o no? Ahora bien, ¿Si o no?
- SS:** Sí
- T:** Ok. Pero para llegar a la última etapa, para llegar acá tenemos que recurrir a la etapa anterior, right? ¿Si o no?
- SS:** Sí
- T:** Podemos hacer una línea directa hasta aquí, right? Yo puedo decir: "Iré a París", right? Voy directo, sin pasar por estas etapas. Quiere decir que yo tengo el dinero a la posibilidad de hacerlo, right? Y aquello será un hecho, Will be a fact, right? And I don't have to depend, I do not have to recurr to these other stages, in order to do a fact, to make the possibility, a fact, right? In the situation that we are now... here... going to Paris is a possibility or is already a fact?
- SS:** Possibility
- T:** It's a possibility. But that possibility stays on top of another fact, to ocurr or it's already that we can depend on it or they are contingent to the other to ocurr for me, oh, and we have more yet. Before you get this one you have to get a job, right? And a lot of this depend on what...? On the job interview. Right... that work yet and the job can get the money like soup and we pay our bills, after we pay our bills maybe we ... bank and from that we are ... lating, little by little, we can ... right. But these three is contingent to have money in bank, right? To have money left to pay electricity, the insurance of the car, and them to pay all these bills is contingent, also to get the job and to have the job is going to be contingent to the interview, right? Ok, so where are we going with all this beautiful design? Can we express all those ah possibilities with the subjunctive or with the indicative?
- SS:** Subjunctive
- T:** All these steps, ok? Voy a trabajar... ¿ok?... cuando pase la interview, la entrevista será posible que tenga el trabajo. Si tengo el trabajo, será posible hacer lo otro y así en adelante, fine... ¿Si o no?
- SS:** Si
- T:** Ok, so.. veamos en el caso este... ¿De qué entonces es el capítulo? ¿De qué trata el capítulo? Del trabajo y, ¿de qué más? Your chapter, 16, working and pay bills, right?
- SS:** Mjm
- T:** In order to have the job, we have to what? Buenos días! Tenemos que ir a la ... Ok! Veamos que hace la entrevista probablemente para poder tener el trabajo... una de las etapas... how many of you had been in an interview for job? Ok, dos, tres, cuatro. Muy bien, ¿cómo estaban? ¿Estaban nerviosos? ¿No? ¿Muy seguros?
- SS:** Sí
- T:** ¿Para qué era el trabajo?
- SS:** The job?
- T:** Mjm
- SS:** Manager at Hertz
- T:** What?
- SS:** Manager at Hertz
- T:** Manager of what...?
- SS:** Hertz, the company of cars, rent of cars.
- T:** What is that? Ah! Hertz, right? I have to pronounce it my own way, otherwise, I don't understand. ¿Quién otro se ha entrevistado? ¿Quién otro? ¿Kate? ¿Britanny?
- SS:** ...
- T:** ¿Para qué hiciste la entrevista?
- SS:** For my job
- T:** ¿Cuál trabajo? ¿Qué haces?
- SS:** Why I have been interviewed? For a job
- T:** ¿Cuál? ¿Cuál trabajo? ¿Qué haces?
- SS:** Ah! What?

- T: ¿Qué haces? ¿Qué trabajo haces?
- SS: I'm a receptionist
- T: ¿A dónde?
- SS: Hiring personnel
- T: Ah, también para otros trabajos
- SS: So we find...
- T: Para encontrar trabajo a otras personas... muy bien... bien... algo? Esta es una entrevista de trabajo, right? Veamos si eres familiar... si le es familiar, ah! Yo haré señora López primero, por que suena muy bien, right? Except for the size of the lady, she look like me, right? That was me like ten years ago... Ok, so yo soy la señora López y, ¿quién quiere ser Tomás? ¿Quién quiere ser Tomás?
- SS: ¿Tomás?
- T: Tomás. Tomás. Who want to be Tomás? Nike you knew it right , Jajaja. Yo soy la señora López, "¿estás listo parra la entrevista?"
- SS: Si
- T: C'mon Niké. I... to the lady... perform
- SS: "Si, estoy elegante"
- T: "Oh, muy elegante, recuerda, cuando llegues a la oficina no te olvides de darle la mano al director del personal"
- SS: "Claro, mamá, no te preocupes"
- T: "Y tan pronto como te siento, entrégale el currículo"
- SS: "Mamá, se lo daré después de que ella me lo pida, cálmate"
- T: Cálmate
- SS: "Cálmate, yo soy la persona que va a entrevistar"
- T: "Está bien, pero llámanos tan pronto como termine la entrevista"
- SS: "Si"
- T: Muy bien, gracias. Quiero otro voluntario, Fred.
- SS: What?
- T: You come como voluntario. ¿Puedes venir como voluntario?
- SS: Sorry, what?
- T: Tomás, you wanna be Tomás?
- SS: I come
- T: Volunteer, you
- SS: Ok
- T: This is a democracy, ok?
- SS: ...
- T: Si tu quieres. La mamá de Tomás le habla antes de que salga para la entrevista, right? Él no ha ido a la entrevista todavía, "¿estás listo para la entrevista?"
- SS: "Si, estoy elegante"
- T: "Oh, muy elegante. Recuerda, cuando llegues a la oficina, no te olvides de darle la mano al director de personal"
- SS: "Claro, mamá, no te preocupes"
- T: "Y tan pronto como te sientes, entrégale el currículo"
- SS: "Mamá, se lo daré después de que ella me lo pida, cálmate", Jajajajajaja, it's ridiculous
- T: "Está bien, pero llámame tan pronto como llegues... eh, como termines la entrevista"
- SS: All right!
- T: ¡Gracias! I'm gonna give you a 100 just for coming here ridiculous, right? Muy bien, so, todo lo que está ocurriendo, todo lo que está ocurriendo antes, es antes de la entrevista, right? Let's see the questions. "La señora López tiene una entrevista hoy, Is that right?"... No, right?
- SS: No
- T: No es la señora López, es...
- SS: Tomás
- T: Tomás. "La señora López le da consejos a su hijo" Is that a fact?
- SS: Si

- T: Si, Ok. Eh, "Es obvio que Tomás está nervioso"
- SS: No
- T: No, right? "A Tomás le gustan los consejos de su mamá"
- SS: No, no
- T: No, who likes advices? Do you like your mother's advices?
- SS: That's a good question
- T: You wanna answer, right?
- SS: I love my mom. My mom's nice
- T: The thing is that we don't like to listen to advices, until we grew up: "my mother was right". Bien, entonces la possibility de Tomás is going to perform as the mother is telling him to do or no?
- SS: Si
- SS: No
- T: Is a possibility that Tomás can do everything what his mother is telling him.
- SS: Yes... si
- T: It's possible, right? It's possible. It's not probable but it's possible, so, do you something in the letters that are in italic? Check the verbs.
- SS: ...
- T: Ah! ¿Cómo son? ¿Cuáles de ellos? Por ejemplo, la mamá de Tomás le habla antes de que salga para la entrevista. En esta secuencia, ¿dónde está Tomás y su mamá? ¿Aquí? ¿Aquí?
- SS: Primero
- T: Esta es la mamá, bigger not because my size, but in authority. Este es Tomás. Entonces toda la secuencia de hecho está ... Aquí estará la entrevista, pasa a middle ground of the job, right? So the job depends a lot. Go to the interview. You know that, right? The curriculum ... but the paper can ... everything. I've interviewed people and I trust the interview more than the curriculum, I don't even look at it. Ok, that is an advice. Bien, entonces, la entrevista está acá. Los hechos de los cuales ellos están hablando todavía están aquí pero los hechos van a pasar a un segundo plano cuando se realicen, correct? O si se realizan o no antes de qué? Alguien dijo what about the subjunctive? ¿cuál de ellos? Voy a ponerlos en azul, morado, right? ¿Antes de qué? Aquí, antes de que esto ocurra la mamá está hablando. ¿Cuál es otro? ¿En que otro caso van las italics?
- SS: ... Cuando llegues ...
- T: El le pregunta: "¿Estoy elegante?" "Sí 'estás' elegante, muy elegante" ¿Recuerdan?
- SS: "Cuando llegues a la oficina"
- T: Cuando llegues... right? Hay otro aquí, "cuando..." right? ¿Cuál otro, qué otro más hay aquí? "Claro, mamá, no te preocupes", Sra. López dice aquí: "tan pronto como te sientes", as soon as you stay sit down give the currículo. That's what she said, right? "Tan pronto como te sientes". ¿Hay alguno otro?
- SS: What's the difference between "¿En cuanto me ...?" Because it said the same thing in the book, but...
- T: Depends
- SS: When do I know when to use each one? Because ...
- T: But you can use it in to different ways, ok?
- SS: ... Which way is correct?
- T: "¿En cuánto...?"
- SS: How are they different?
- T: That's what we're going to see today. If the action is going to be performed in certain way depends on what you want to say, ok? They are practically... is going to express the same, right? But it depends what you mean. If you mean that the action is performed daily as a routine, it is different. But if you say like in this case, that the action is going to take place at the end or after other actions take place, so that is going to be the subjunctive ... Ok? Only when express actions that are going to be performed in the future because, otherwise can be useful present on preterit ... that's why it is very dangerous when you head the list and you learn the vocabulary as a translation. Because ... that's a good question. Ok, ¿cuál es

- la otra acá? Tan pronto era, tan pronto como, right? Tan... pronto... como, ¿qué pasó? Tan pronto como te sientas, antes de que hagas, cuando estés, everything is conveyed to that moment of the interview. Eee, la otra es tan pronto como te sientas, entrégale el currículum, "Mamá, se lo daré después de que ella me lo pida", right? Después de que ella me lo pida... después de que. Veremos cuanto hay que caer dentro del currículum, de del, de la subjunctive. ¿Cuál otro? Tan pronto como termines, es el último, right? Tan pronto como. Ok... en... Ok, todos esos los ven dentro del diálogo en italics. ¿Por qué "están"? Los vimos en la clase pasada en los otros diálogos, right? Y acabo de decir que hay subjunctive triggers. ¿Cuándo le llamamos "subjunctive triggers"? A esas posibles o a esas conjunciones que están anticipando. ¿Dónde están los subjuntivos en este caso? En la, en el primero: la mamá de Tomás le habla antes de que salga para la entrevista. ¿Algún subjuntivo? ¿Cuál?
- SS:** Salga
- T:** Salga. ¿Cuál será indicativo?
- SS:** You said which is indicative?
- T:** Sí
- SS:** Habla
- T:** No, sale, salir.
- SS:** Oh, salgo.
- T:** ¿Salga? El indicativo sería "sale", right? "él sale". Subjuntivo, "que él salga". Hay una diferencia. Sale, indicativo, salga, subjuntivo, right? Un subjuntivo después del... está, entonces, ésta sé es subjunctive triggers, en este caso, right? Ah, cuando la señora López dice "muy elegante". Recuerda, cuando llegues a la oficina, cuando llegues a la oficina. ¿Hay otro subjuntivo ahí? ¿Llegues? ¿Sí o no?
- SS:** Sí
- T:** Cuando llegues... ¿éste es el subjuntivo? ¿Cuál les huele a subjuntivo? ¿Llegues o llegas?
- SS:** Llegues
- T:** Llegues. Ok. Muy bien. Recuerden que hay un subjuntivo después del cuando. ¿Sí?
- SS:** Sí
- T:** Ok. Entonces en este caso también cuando es un disparador de subjuntivo. El siguiente es: "y tan pronto como te sientas"... "y tan pronto como te sientes", ¿Cuál será el subjuntivo? ¿Sientas o sientes?
- SS:** Sientes
- T:** Sientes, muy bien. Entonces otro subjuntivo de "tan pronto como..." ¿Sí o no?
- SS:** Sí
- T:** Sí. We have to recognize them, Ok? Because that is a test that is in the test, that is going to be ... Is this a subjunctive? Be careful, you have to be careful, right? Veamos si las reconocen, vayan familiarizándose. Tomás le dice "mama se lo daré... se lo daré, después de que ella me lo pida". ¿Cuál es el subjuntivo? ¿Pida?
- SS:** ¿Pida?
- T:** ¿O pide?
- SS:** Pida
- T:** Muy bien, pida. ¿Entonces es éste un disparador de subjuntivo? ¿"Después de qué..."? En el caso en que lo estaremos usando, Ok? Because it is alter, Ok? That is the mean thing in this conjunction because it is, time used with no subjunctive, right? Ahora, el otro es: "tan pronto como termines la entrevista" Las dos posibilidades, "termines", ¿cuál es el subjuntivo? ¿o terminas?
- SS:** Termines
- T:** Muy bien, termines. ¿Es este un disparador del subjuntivo, esta conjunción?
- SS:** Si
- T:** Si, y todos los hechos que van a ocurrir están siendo expresados a qué, pero tendrá su realización a la posibilidad de realizarse en un futuro respecto a este momento, right? So, all of them are expresing a future action: "te sientes, le dices, haces", ok? ¿Preguntas? ¿Preguntas? ¿Qué estamos diciendo a propósito? What are we studying? Mm? What is the topic of this class?

- SS:** Español
- T:** But, in the whole Spanish, what is about this time?
- SS:** Subjunctive
- T:** Mhm, subjunctive after certain...
- SS:** Conjunctions
- T:** Conjunctions that express time, right? Time, remember, not all that in the verb, not in the subject, we have been studying in the other possibilities of subjunctive, right? Read "you are going to be sleeping?"
- SS:** Sorry. Ok, we are tired this time.
- T:** This is expressing possibilities in the future, right? So that is the topic conjunctions the trigger subjunctive because they express time in which the action is going to be performed in the future, near future. We can say something in the future in a different way, right? "Iré a Paris", that is a fact. "I have my ticket, I will go to Paris". I already passed all the steps or maybe somebody gave me the ticket and I didn't have to do all the stuff, right? This is a fact, the future could be expressed directly and that's what we learned. Oh! Yes, here comes the combination, right? Combination with subjunctive. Subjunctive is also expressing a future or not? Is also expressing the future?
- SS:** No
- T:** yes, but in this case the future is contingent to another action to occur than the one we are expressing, ok? We have the quiz but also I have other exercise that we are going to do.
- SS:** When is our next test?
- T:** Your next test? The final test or the...
- SS:** I thought Dec. 1st, right?
- T:** It's Dec. 1st, right!
- SS:** Friday?
- T:** Friday
- SS:** The final, the 4th or the 6th?
- T:** The final is the 6th
- SS:** At what time? 8?
- T:** Si, la misma hora, eight o'clock
- SS:** ...
- T:** Si, Ok, we are going to do that you can take it home and work in this. We are going to use it after... umh... after vacations.
- SS:** Good idea
- T:** No, this is going to be the next ... the homework. It's the same thing that you already did if you notice, Romeo y Julieta, right? But when you did it, the first time we hadn't studied these conjunctions I want you to see if you are able to see the noun and to see what verb we are going to use.
- SS:** ...
- T:** Si, por supuesto, ¿Cuándo?
- SS:** ...
- T:** A las diez, ok. Uno, dos, tres, cuatro. Los dos lados, revés y derecho. Todavía nos falta.
- SS:** Profesora, when are you in your office?
- T:** A las diez, today and every day.
- SS:** Every day, what time?
- T:** Oh! Time. For sure, 10 to 12. This is the quiz...

Clase de Español para principiantes
UTSA, maestra filipina

- T:** Vamos a empezar dentro de 2 minutos
There will be ah... songs for checking, appropriated songs. La luz, Paco, ¿me podrías apagar la luz?
Chicos, buenos días
- SS:** Buenos días
- T:** Que tenemos que hacer, que palabras, que tipo de palabras vamos a buscar.
¿Palabras que? Palabras cognadas, bien. ¿Ustedes conocen a Juanes, verdad?
- SS:** Si
- T:** Y de que país viene Juanes?
- SS:** De Colombia
- T:** De Colombia. ¿Y Colombia se escribe con “u” o con “o”?
- SS:** Con “o”
- T:** “O” Colombia, no es “Columbia”, es “Colombia”. Bien, ¿y la capital de Colombia es qué? ¿Cuál es la capital?
- S:** Bogotá
- T:** ¿Quién dijo esto? ¿Karen? ¡Oh! ... La palabra es la que ... ¿qué letra lleva esto? ¿Qué letra? “Bogotá” Ah, en la “a” bien. Palabras ... (the song begins) Muy bien. Chicos, ¿les gustó esta canción? ¿Si o no?
- SS:** Si
- T:** Muy bien la ... disculpa (pointing a student) ¿me prendes la luz? ¿Cuáles son las palabras cognadas? palabras cognadas ¿Cuáles?
- SS:** Camisa, dolor
- T:** ¿“Dolor”? ¿Qué es “dolor”?
- SS:** A lot of pain
- T:** Esa no es ninguna palabra cognada pero está bien. Que interesante...
- SS:** ... sure?
- T:** Sure. ¿Otras palabras? ¿Que color?
- SS:** Negra
- T:** ¿Qué color es eso? “Blanca”. ¿Otras palabras?
- SS:** Puerta, miércoles
- T:** Puerta, ustedes ya saben, ¿Qué es puerta?
- SS:** Door
- T:** (She points to a student who was raising his hand) Y ¿dime ...?
- SS:** Miércoles
- T:** Miércoles, es esto. Mm no es exactamente, ¿y que más?
- SS:** Tu amor ya no me interesa
- T:** “Interesa”
- SS:** Interest
- T:** Interest, exactamente. Es una palabra cognada, bien.
- SS:** ¿Qué significa la palabra “moribundo”?
- T:** (Teacher acts as if she were being asfixiated in a funny way) ¿Qué es morir?
- SS:** To die
- T:** Moribundo es como...
- SS:** Dying?
- T:** Exactamente ¡Bien!
- SS:** (The whole group is laughing and talking)
- T:** ... ¿Qué lección vamos?
- SS:** 5
- T:** Lección 5
- SS:** (Talking among themselves while the teacher prepares the material)
- T:** Van en la página 113. (Teacher arranges the material and shows a video of the unit that is being studied. After the video ended, Teacher makes some questions directed to the audience).
- T:** Chicos, ¿como se llaman los dos novios? ¿Cómo se llaman los novios? ¿Las 2 personas? Inés y...
- SS:** Javier

- T: Javier, ¿verdad? ¿Y que vamos a aprender en esta lección? ¿Qué es lo que vamos a aprender?
- SS: Vacaciones
- T: Vacaciones, ¿y que más? ¿Otras palabras? ... Ahora vayan esta página por favor, y les voy a hacer unas preguntas. ¿Están aquí, verdad? Los chicos de estas fotos, ¿Qué hacen? ¿Nadan, bucean o toman el sol?
- SS: Nadan
- T: Nadan, ¡Bien! Otra pregunta: ¿Están en el mar o en una piscina?
- SS: Piscina
- T: En una piscina, ¿verdad? ¿Quién tiene sueño: la chica o el chico?
- SS: The what?
- T: (Raising her voice) ¿Quién tiene sueño? ¿La chica?
- SS: La chica
- T: La chica tiene sueño, ¿verdad? ¿Y cuantos años tiene? ¿Tiene 20 años o 40 años?
- SS: 40, 20 (The whole group laugh at the answers)
- T: Chicos, ¿tiene 40 o 20 años? Ven tiene 20 años. ¿Es el medio día o la media noche?
- Muy fácil
- SS: Mediodía
- T: Mediodía, perfecto. Ah, otras preguntas extras. ¿Qué estación es en la foto? ¿Es invierno o verano?
- SS: Verano
- T: Muy bien, es verano, muy bien. ¿Qué mes es: diciembre o julio?
- SS: Julio
- T: ¡Julio, muy bien! Y... Ok... En este capí... en esta lección vamos a aprender los números ordinales, vacaciones, el clima y los meses. ¿Qué es...? ¿Cuáles son los números ordinales? Los números ordinales y los números, los números cardinales. (then, she shift to english) cardinal numbers? Ordinal numbers? Pero ustedes saben español, si. ¿Cuáles son los números cardinales?
- SS: (Nobody answers, someone is coughing)
- T: One, two three...
- SS: ¡Oh!
- T: ¿Los números ordinales? First, second, third...
- SS: ¡No! (They're talking and discussing)
- T: Abran esta página, ésta y vamos a empezar con los meses. Bien, repiten: enero
- SS: Enero
- T: Febrero, marzo, abril, mayo, junio, julio, agosto, septiembre, octubre, noviembre, diciembre
- SS: (Repeat all months)
- T: ¿Éstos son palabras cognadas, si o no?
- SS: Si
- T: Si, casi todos son palabras cognadas, ¿verdad? A ver, Matthew, ¿Cuál es tu mes favorito? ¿Tienes un mes favorito?
- MS: Ah... diciembre
- T: ¡Diciembre! ¿Por qué?
- MS: Ah... es mi cumpleaños
- T: Cumpleaños, eso ¿Cuándo cumples años?
- MS: Ah... 11 de diciembre
- T: ¡Oh! ¡Yo también! Yo también cumplo años el 11 de diciembre. Este diciembre voy a cumplir... (counting her fingers) No les voy a decir cuántos años voy a cumplir (she laughs and so the Whole Group) ¿Cuál es tu mes favorito?
- S: Ah... octubre
- T: ¿Porqué?
- S: Porque celebramos Halloween
- T: Halloween, si. Y el Halloween es cuando salen los fantasmas, ustedes saben que es fantasma. Bien, ¿Cuál es tu mes favorito?
- S: Febrero
- T: ¿Por qué?
- S: Porque... (student mumbles)
- T: ¿Ah si? Y mi otro mes favorito es junio, porque el 28 de junio me caso, ¿entienden? ¿Si?

- SS: Si
T: ¡Sí! Bien. Faltan 33 días para la boda. Ahora, vamos a aprender las estaciones, repiten:
El invierno
SS: (Repeating) El invierno
T: La primavera
SS: (Repeating) La primavera
T: El verano
SS: (Repeating) El verano
T: El otoño
SS: (Repeating) El otoño
T: El año
SS: (Repeating) El año
T: La estación
SS: (Repeating) La estación
T: Mes
SS: (Repeating) Mes
T: En esta palabra "año" ¿Qué palabra lleva acento? Bueno, ¿Qué letra tiene el acento?
SS: "É"
T: ¿Y estación?
SS: "o"
T: ¿Por qué estación es femenina?
SS: "ción"
T: "ción", exactamente. Y por ejemplo: "clima". ¿Qué es clima?
SS: Weather
T: ¿Es masculino o femenino?
SS: ¿Femenino?
T: ¿Porqué? ¿Por qué? Ah no, no, perdón. ¿Por qué no es femenino? ¿Es qué?
SS: Masculino
T: Entonces, ¿el clima o la clima? El...
SS: Clima
T: ¿El? ¿Ok?
SS: El Clima
T: Exactamente, gracias, Anna. ¿Ustedes han escuchado esto? ¿Cómo se dice
"problem"?
SS: Problema
T: Problema
T: Problema es... ¿Qué es problema, masculino o femenino?
SS: Masculino
T: ¿Por qué?
SS: "ma"
T: Exactamente, femenino. ¿Ustedes han escuchado: el "problema" es masculino y la
"solución" es femenino?
SS: Sí
T: ¿Sí? (She laughs) ¿Entienden?
SS: (Laugh)
T: ¡Muy bien! Bueno, no todas esas palabras que tenían "ma", sino casi todos, por
ejemplo "problema", "sistema" y "clima", ¿ok?
Ahora saquen sus pizarras blancas, por favor, pizarras blancas. ¿Ustedes tienen sus
pizarras blancas? ¡Ah muy bien! Oh, ésta o es. ¿Wendy, me puedes hacer esto? (To a
student to manage the equipment) Bien, chicos (she points to a picture in the board)
¿Qué mes es? En sus pizarras blancas. ¿Qué mes es? ¿Qué mes? A ver...
SS: (They rise up the little boards)
T: Está bien. Enero, febrero. Los meses del año se escriben con mayúscula o minúscula?
SS: Minúscula
T: Minúscula, Ok. Los meses del año, también los días, las semanas, se escriben en
minúscula: "enero" ¿así?
SS: No
T: No, esto es inglés, español: minúscula. El próximo por favor. ¿Qué estación es? ¿Qué
estación? Dime. Las respuestas por favor, sus respuestas.
SS: (Rising up their little boards)

- T: Bien, y... Amanda, ¿qué estación es?
- SS: Uh... Enero
- T: Por favor, el próximo. ¿Qué mes es? ¿Qué mes es? Dinos, ustedes deben saber, ¿y las respuestas? A ver, bien, dime... Andy Chavez
- SS: ...
- T: ¿Pero que mes es? Mes, ¿Qué mes? Daniel, dime.
- SS: Ah... marzo
- T: Marzo, ¿y se escribe con mayúscula o minúscula?
- SS: Minúscula
- T: Minúscula, perfecto. Y el próximo, ¿Qué estación es? ¿Qué estación es? Dígnanos. ¿Qué estación? Bien, y... a ver, ¿me dan sus respuestas? Bien.
- SS: Primavera
- T: Primavera, ah, ¿me puedes leer esta oración?
- SS: "Lleve" mucho en la primavera.
- T: "Llueve" mucho en la primavera. ¿Cuál es el infinitivo de "llueve"? ¿dime? ¿no sabes? ¿Quién sabe? Dime Regan.
- S: ¿Llover?
- T: Perfecto, ¿Por qué?
- RS: "ue" – "ou"
- T: Bien, muy bien, Regan. El próximo. ¿Qué mes es? ¿Qué mes? A ver, las respuestas por favor. A ver (she verifies) Si, está bien, está bien. Ah (she points a student) ¿Qué mes es?
- S: ¿Julio?
- T: Es Julio, perfecto. El próximo. ¿Qué estación es? A ver, voy a ... en la playa. En la playa y también agarro el sol. ¿Y que mes es, chicos? ¿Las respuestas? Ah, perdón, ¿Qué estación? A ver, sus respuestas. ¿Betty?
- S: El verano
- T: El verano, perfecto. El verano. ¿En el verano hace frío o hace mucho calor? Hace mucho calor, ¿verdad?
- SS: (mumbling "hace mucho calor")
- T: Hace mucho calor. ¿Qué mes es? Está muy fácil... ¿Qué mes? A ver, Cristina, dime
- S: Octubre
- T: Es octubre, próximo ... Ahora, sus respuestas. Eddy y... ¿qué mes es esto?
- SS: Febrero
- T: Y una más, ¿Qué mes es? Respuestas por favor ustedes que tienen las respuestas, Frankie... ¿Andy, verdad? Andy y Rachel, Bien, ¿Qué mes es este? ...
- SS: Diciembre
- T: Bien, en diciembre nieva. En diciembre nieva
- SS: Nevar
- T: Nevar, ¡perfecto! Y la "e" cambia ¿Qué va hacia a tras?
- SS: "i"
- T: "i" ¡perfecto! Y otra pregunta más. ¿Cuál es el 6to mes del año?
- S: (Answering in a low voice) Junio
- T: ¿El 6to mes del año es qué?
- SS: Junio
- T: Junio, muy bien. El sexto y ¿Y sexto es números ordinales o números cardinales? Sexto, primero, segundo.
- SS: Ordinales
- T: ¿Dime?
- S: Ordinales
- T: Perfecto, ordinales. Es la próxima cosa que vamos a aprender. Vayan a esta página: números ordinales. Otra vez y después tenemos una actividad muy... muy divertida, para mí es muy divertida. Ok. Repitan por favor: ¡Primero!
- SS: (Repeating)
- T: Primer
- SS: (Repeating)
- T: Segundo
- SS: (Repeating)
- T: Tercero
- SS: (Repeating)

- T: Cuarto
SS: (Repeating)
T: Quinto
SS: (Repeating)
T: Sexto
SS: (Repeating)
T: Séptimo
SS: (Repeating)
T: Octavo
SS: (Repeating)
T: Noveno
SS: (Repeating)
T: Décimo
SS: (Repeating)
T: Dos palabras allá (pointing the board) Hay dos palabras aquí que llevan acento.
¿Cuáles son las dos palabras?
SS: Séptimo
T: ¿Séptimo y que?
SS: Y décimo
T: Y décimo ¿en que letra lleva el acento?
SS: “e”
T: “E”, bien, Ahora, vamos a practicar con éstas. A ver, ¿ustedes saben que es esto?
¿Ustedes saben que es esto? Ustedes van a practicar con esto. Ustedes van a trabajar en grupos de dos. Les doy un ejemplo, Ok? ¿En que lugar se encuentra...? Dame un nombre de una ciudad (pointing a student)
S: Georgetown
T: Georgetown, ¡bien! Georgetown y la respuesta es: “Georgetown se encuentra...”
Chicos, ¿Qué es encontrarse? ¿Encontrarse?
S: To find
T: To find, bien. ¿En que lugar se encuentra en... oh...Georgetown? ¿Qué lugar?
Georgetown
SS: Octavo
T: ¡Octavo! ¡Perfecto! Ok ... Les voy a hacer preguntas, por ejemplo: Voy a trabajar con Gabriel, ¿Ok? Gabriel, ¿en que lugar se encuentra “North Carolina Tar Heels”? ¿En que...?
SS: Ah... North Carolina Tar Heels se encuentra en... Primer Lugar
T: Muy bien. ¿Ustedes entienden esto? ¿Sí? Ahora trabajen en grupos de dos, por favor. Tres minutos. Lo pueden hacer en dos, por favor.
SS: (Talking, discussing, asking)
T: Chicos, ¿en que lugar se encuentra “Texas Longhorns”?
SS: Texas Longhorns se encuentra en séptimo lugar.
T: ¡Muy bien! Ah, Eddy, ¿en que lugar se encuentran los “Duke Blue Devils”? All of you know los Duke Blue Devils, all of you...
S: Duke Blue Devils se encuentra en nue...
T: Noveno
SS: Noveno lugar
T: Perfecto” a ver (pointing to a student) ¿En que lugar se encuentran los “U.C.L.A. Bruins”?
S: U.C.L.A. Bruins se encuentra... en ¿3er lugar?
T: Muy bien, una más. Cristina, ¿en que lugar se encuentran los “Kansas Jayhawkes”?
S: Ah... los Kansas Jayhawkes se encuentran en... ¿cuarto? ¿quinto? ¿cuatro? ¿cuarto?
T: Cuarto
SS: Lugar
T: ¿Y tienes una pregunta? (directing her attention to a student who is rising his hand)
S: What’s your favorite team?
T: ¡Ah! ¡Gracias por preguntar! Mi universidad favorita, mi “Alma Mater” es aquí (pointing at the paper) En el vigésimo séptimo lugar, con los “Canoon Tigers”
SS: (Discussing, laughing)
T: En la Universidad de ... así que ¡Go Tigers!. Ah, una pregunta. En el primer mes del año, ¿Cuál es el primer mes del año?

SS: Enero
T: Enero, ¿Qué tiempo hace? ¿Hace frío?
SS: Hace frío
T: Hace mucho frío. Bien, hace frío. Bien, hoy también vamos a aprender el clima. Vean esta página por favor. ¿Qué dice? ¿Qué tiempo hace? ¿Dónde estamos? ¿Aquí estamos, verdad? ¿Sí? Ustedes ya están aquí? Repitan por favor ¿Qué tiempo hace?
SS: (Repeating)
T: Está despejado
SS: (Repeating)
T: Está nublado
SS: (Repeating)
T: Hace buen tiempo
SS: (Repeating)
T: Hace mal tiempo
SS: (Repeating)
T: Y hoy chicos, ¿hace buen tiempo o hace mal tiempo?
SS: Hace mal tiempo
T: Hace mal tiempo, hace calor.
SS: Hace calor
T: Hace fresco
SS: (Repeating)
T: Hace frío
SS: (Repeating)
T: Hace sol
SS: (Repeating)
T: Hace viento
SS: (Repeating)
T: Eso es lo que pasa cuando a veces hace viento, cuando voy afuera, algo de mi coche, cuando hace viento, es lo que pasa. ¡Hay niebla!
SS: (Repeating)
T: Llover
SS: (Repeating)
T: Llueve
SS: (Repeating)
T: Nevar
SS: (Repeating)
T: Nieva, y ¿como se llama este chico? (pointing at the Picture on the board) "El botones", ¿y porque se llama "botones"?
S: Tiene botones
T: ¡Sí! Por eso se llama "botones", porque tiene botones en su uniforme, bien. Ahora ustedes van a trabajar otra vez en grupos de... ah, grupos de dos. A ver, Andy, ¿me puedes usar esto? Ustedes van a trabajar en grupos de dos, ¿Ok? Una persona, es un ejemplo, una persona va a hacer una pregunta, por ejemplo: Melvin, ¿Qué tiempo hace según la foto?
MS: Hace... no... llueve
T: ¿Entienden? Una persona va a hacer la pregunta y la otra va a decir. El próximo. Chicos, en grupos de dos, por favor.
SS: (Talking, discussing)
T: Bien, el próximo.
SS: (Discussing)
T: O también "hace calor", el próximo. Chicos, una pregunta: ¿en que estación hace mucho frío? Yo odio a esa estación. ¿En que?
SS: En invierno (still discussing)
T: Muy bien, el próximo, ¿Qué tiempo hace?
SS: (Discussing)
T: Bien, el próximo
SS: (Discussing)
T: Chicos, vayan a esta página por favor. Lean, quiero que lean esta página que dice: el tiempo. A el clima, el clima, lean esta página, por favor, lean esta página y después abran el otro lado. Lean primero esta página y después abren ésta página que dice:

- les voy a mostrar un video. Dime, Andrew.
- AS: How'd you say weather...? ¿Cómo se dice "weather" en español?
- T: Tiempo, tiempo. "the weather". Leen esta página primero y después el otro lado.
¿Listo? 3 minutos.
- Chicos, si ustedes tienen plan para grupos de dos, pueden hacerlo. Grupos de dos. Si quieren trabajar con un compañero, una compañera, está bien.
- Un minuto más, después para la práctica. ¿Listos o necesitan más tiempo? ¿Ready?
- Chicos, oraciones completas, porfavor, no solo "llover", sino: "va a" oraciones completas (pointing a student)
- SS: Which one?
- T: (Correcting) Número
- S: ¿Número uno? Está nublado, ... va a llover.
- T: Perfecto, Kara, número 2
- S: Hace calor hoy y hay mucho sol.
- T: Ok
- S: Cuando hay una tormenta, a veces hay truenos
- T: ¡Bien! ...¿Cindy? ...
- S: Hace frío hoy, hay muchas ...
- T: ... ¿Andy?
- T: Hay mucha neblina, mucha neblina. ... ¿Cristina?
- S: Yes?
- T: (Correcting) ¿Sí?
- S: Hoy está despejado ...
- T: ...
- S: Hace buen tiempo, hace sol.
- T: Vamos a empezar con Melvin ...
- SS: Hace frío, hace calor, hay nubes ...
- T: Si ... Yeah, ¿Kara?
- SS: Um... los días que están so... muy nublados
- T: Muy bien, yes Andy?
- SS: Está nevando, pero hay poca nieve
- T: Bien, ¿el próximo? Richard
- SS: Está fresco
- T: Bien está Denisse... ¿la número 2?,
- S: ¿Hace?
- T: Bien, o hace frío o hace sol, hace calor. Está ... ¿Chris... Estrada?
- SS: ...
- T: Perfecto! 4
- SS: ...
- T: Bien, y ¿Y número 5?
- SS: Hace frío
- T: Bien, ahora les voy a mostrar un video, mostrárselo. Su tarea para la próxima clase es esto: tienen que estudiar la página 114 y 115, porque la próxima clase, ustedes tienen prueba. Palabras que llevan, sólo palabras que llevan acento. 114 y 115, bien, ¿tiene esto? Y ahora, les voy a mostrar un video. Esto. Esto se trata del clima, hay una chica ahí que se llama "Jackeline Guerrido", ella es una reportera del clima y ella es una chica muy afortunada, ella tiene mucha suerte. ¿Puede esperar? (asking to a student)
- Ella es una chica que se llama Jackeline y tiene mucha suerte porque se va a casar con una persona importante. Se va a casar. Hay en el mundo del "reggaeton" hay dos personas famosas, dos personas muy importantes. ¿Quiénes son? En el mundo del reggaeton, Daddy Yankee y ¿Quién es la otra persona? ¿Y quién? Es puertorriqueño.
- SS: Don Omar
- T: "Don Omar" y ella se va a casar con "Don Omar". Es una chica muy afortunada, escuchen las palabras que estudiamos. Son palabras que estudiamos (she plays the video). (After watching the video, teacher asks) Bien. ¿Entendieron si o no?
- SS: Sí
- T: ¿Habla muy despacio o habla muy rápido?
- SS: Muy rápido

- T: Ok ... Ok, traten de escuchar una vez más traten de escuchar palabras que estudiamos hoy, ¿ok? Muy bien, ¿Qué palabras escucharon? ¿Qué palabras entendieron? Dime, Jess
- S: Tormentas aisladas
- T: ¡Muy bien! Otras palabras, dime
- S: She says: tiempo
- T: ¡Tiempo! ¿Qué es tiempo?
- SS: (Laughing)
- T: Otras palabras, ¿Betty?
- S: Then she said: "Hace calor en California"
- T: Si, hace sol en California, ¿otras palabras? ¡dime!
- SS: Lluvias
- T: ¿Qué es lluvia?
- SS: Rain
- T: Bien, ¿otras palabras?
- T: ¿Qué significa? ¿Cómo se dice en Inglés: Pronóstico de la lluvia? Pronóstico de Lluvia. ¿Rain qué? ¿Pero qué Rain? Pronóstico
- S: Rain... Prediction?
- T: Exactamente, chicos. La próxima clase, no se olviden de estudiar el vocabulario en ésta página 114, todo eso ustedes tiene que estudiar, porque tenemos una prueba y también estudien este concepto de... ¿Dónde estamos? Están: relations and emotions. Relations y emotions y también por favor, abren la página 114. Todo esto y 115. Get it?
- SS: Si
- T: ¿Si? Nos vemos el miércoles, thanks.

Clase de Español principiantes,
UTSA, maestra texana

- T: Bueno, son las 4 ya. Buenas tardes, ¿están todos bien? ¿Estamos todos listos para empezar? ¿Que hacemos? (Teacher is waiting for most of her students to arrive to the classroom) Hey, I'm glad you came ... that's not the class ... and the first thing is to turn off the cellphone. Apagamos el celular. Voy a pedirles que abran el libro ¿listos?, abran el libro en la página 133, página 133.
En la página 133 estamos hablando de Miguel Bosé ¿okay? Miguel Bosé es un cantautor español. (Directing to a student) Sarah, tell me when you're ready.
- SS: Sure, start
- T: Thank you. I got your names right here. And ellas son las señoritas que los salvaron, they're your saviors! we were supposed to have an exam, the exam number 5 today, and we're not having cause we're gonna get a fine today. You will have one more day, 2 more days actually, for Wednesday, there's a new day to continue the exam ... Lesson 4 is Wednesday. So you're lucky, they saved you!.
- SS: Gracias
- T: Muy agradecidos si hablan español. Muy bien, apagamos el celular. Bien, vamos a hablar acerca de... I will ask one of you and now I'm picking a name. One. I got your names right here. This is: Nick ... page ... about Miguel Bosé, éste Miguel Bosé es un cantautor español, esto es para su clase de cultura... su porción de cultura, y vamos a escuchar un poquito acerca de él. Could you read that one, please (She asks to a student to read a paragraph in the textbook). (After reading the textbook, she talks to the students) Bien, thank you, gracias. Como podemos ver, Miguel Bosé es un cantautor español, es muy famoso, todavía vive, es muy especial... es una música de las más bonitas románticas mexicanas, española, más bien, música romántica española. Y él, es el nieto... ¿se acuerdan de cuando hablamos de nietos y los parentescos? bueno, éste, es el nieto de Pablo Picasso y también su familia fue muy muy muy cercana a "Ernesto Hemingway", "Ernest Hemingway", so, es una persona que a lo mejor van a volver a oír de él en el examen final en la cultura, a lo mejor les pongo algo de esto, ojalá que recuerden eso, ¿sí? ¡Ah! Tengo algo acerca de la cultura también Mexicana, so, vamos a, vamos a ver un poquitin... un poquitito de esto y vamos a realzar un poquito a cultura Mexicana. I Would love for you to pay attention to this, could you make some like this like in your next oh... in your final exam? (rising up some little sticks) for en la parte de la cultura, right, en su examen podrán encontrar preguntas de éstas.
Vamos a ver un poquito de la cultura mexicana y esto es muy... es un resumen, no es algo, ah, no es todo lo que podríamos aprender, pero esto es un resumen de las cosas importantes de México.
Vamos a ver... vamos a ver ¿Qué tanto saben? Primero vamos a ver ¿dónde se encuentra localizado? ¿Dónde está México? ¿Dónde se localiza? ¿En la "a", la "c", la "b" o la "d"?
- SS: "D"
- T: ¡Bien! Ya no se pierden, ¿eh? You're not gonna get lost, so that's good! La otra dice: ¿qué tan grande es México comparado con Illinois? What do you think? (teacher points to the picture on the board) Éste es Illinois y éste es México. ¿Qué tan grande? How large do you think it is?
- SS: (talking in a low voice)
- T: Vamos a ver, ¿cuanto porciento? Es 34 veces más grande que Illionois, ¿verdad? y también, México es 1/5 del tamaño de Estados Unidos. Es interesante, ¿eh? Vamos a ver que tan grande es la población de México comparada con la de Illinois ¿Qué tan grande es la población? página 133 Vamos a ver. Esto dice que la población de México es 8 veces más grande que la de Illinois, es bastante, ¿verdad? (students agree)
Mucho más grande, 8 veces más grande. Éstos no son números recientes, pero comoquiera se puede ver la diferencia aquí, ¿verdad? dice: ¿qué lenguajes se hablan en México? Aparte del español, por supuesto. Hablan español, por supuesto, bueno, 88% de la gente habla español, el náhuatl es una lengua también indígena que también se habla y el mixteco, ¿verdad? ¿Quién es este? ¿Cuál es la capital de México?
- SS: Estado...

- T: Distrito Federal, vamos a hacer este, dice... you don't have this on page 118, is something different. Dice: ¿cuál es la moneda? La... ¿la moneda de México? La unidad monetaria, vamos a decir, este... this is for this question, dice: ¿quienes son Diego Rivera y Frida Kahlo? también dice: ¿Quiénes fueron los aztecas? Y cuales... ¿Qué es el día de los muertos?
- S: I know
- T: ¿Ah? You know, ¿no?
- SS: I don't understood ... el peso
- T: ¿El peso? You can say that is "el peso", el nuevo peso, ¿verdad? Before this, it was a peso and then it was a mexican peso and then it was recurso más fácil, ¿verdad? matemáticas, so, sabemos que es el peso mexicano, which is "el nuevo peso". Los preciosos billetes que tenemos. Vamos a dar el tiempo de ver ¿Quién era Diego Rivera? ¿Quién es Diego Rivera?
- SS: Un pintor
- T: Un pintor, ¿verdad? ¿Y Frida Kahlo?
- SS: (Talking)
- T: Well, Diego Rivera, es muralista, ¿verdad? Diego Rivera junto con David Siqueiros es uno de los grandes muralistas de México sus obras normalmente son de temas de... sociales e históricos, a estos son algunos ejemplos de ellos. Y luego ¿Quién fue Frida Kahlo? Es también una pintora y sus obras estos son ejemplo de algunas de ellas, sus temas son personales y psicológicos, ¿verdad? También se refieren a su vida, hay algo que se llama "autorretrato" que es muy famoso y también habla de su vida. A ver, ¿Quiénes fueron los aztecas? In a few words, can you tell me?
- SS: (Talking)
- T: ¿Quiénes fueron los aztecas?
- SS: Indians, indígena
- T: Vamos a ver, vamos a ver quienes eran. Vamos a ver que nos dicen. Los aztecas dominaron Mesoamérica, I'm just gonna take a summary, voy a hacer un resumen bien pequeño. Los aztecas dominaron la Mesoamérica desde México y Guadalajara, ehm, Guatemala, hasta los territorios del Salvador y Honduras por casi 100 años. 100 años, desde 1427 hasta 1521 y ah, ellos eran muy buenos trabajadores, comerciantes, fueron también muy buenos ganaderos, podemos decir, pescadores. Ellos adoraban a los dioses, a los dioses del sol ¿verdad?... defendieron su territorio también, pero en 1519 cuando Hernán Cortés arribó a la costa, verdad, cuando entonces los conquistaron y desgraciadamente, pues se perdió el territorio y se perdieron muchas cosas de esas. Dos años después de que arribó Cortés al imperio azteca, este, entonces hagan de cuenta que es cuando la cultura desapareció. Se conquistó, los conquistaron, fue cuando el imperio decayó, ¿verdad?, si quieren mas información... if you need more information, right here in these places I'll send you to this and e-mail to you, so if you want to learn something, this is a really nice place to go and check. Tenemos también el calendario, este calendario... cuando enseño mis clases avanzadas, es un proyecto muy bonito, porque a los muchachos les encanta, lo estudian, este es uno de los (sino, el mejor) es uno de los mejores y de los mas exactos, puede prevenir terremotos, todos los desastres naturales, es el más exacto de los calendarios, es grandísimo, verdad, tiene los meses, los ciclos, 3.6 metros, que son 12 pies, (12 feets) y bien, and diameter, el diámetro y pesa alrededor de 24 toneladas. Les tomó 52 años para completarlo, y este calendario tiene 18 meses y cada uno de esos meses se compone de 20 días. Si quieren saber más, en esta página de internet, también se las envié a su correo electrónico y pueden aprender un poco más. Estas pirámides son... son preciosas, son las pirámides de Teotihuacan, en el verano estuve paseando por allá y las visité y me subí a la cima de ellas, es una cosas preciosa, es una, es una experiencia muy bonita y hablando de vacaciones verdad, en un ratito mas vamos a ver, las vacaciones, el capítulo que sigue, el capitulo 5, está hablando de las vacaciones. Yo se que todos quieren saber lo que quiere decir, porque ya lo han hecho, ¿verdad? Esto dice: ¿Qué es el día de los muertos?
- SS: Day of the dead?
- T: Day of the dead ¿verdad?. Esa es la traducción, ¿Tenemos algo parecido al día de muertos en Estados Unidos? No, ¿verdad?
- SS: Halloween?

- T; ¿No verdad? Halloween is completely different... is a little bit different. Es lo que se celebra el día de... cuando se celebran los veteranos, veteranos que han muerto en la guerra y eso, probablemente, pero no es exactamente como el día de Halloween, es parecido
- SS: You share stories?
- T: Esta es una... una fiesta, con raíces indígenas, ¿verdad? y españolas. Se combinaron cuando vinieron los españoles se trató de cristianizar a los indios y entonces se hizo esta combinación se hizo esta celebración donde los mexicanos nos mofamos de la muerte, hacemos bulla de la muerte, y nos burlamos de la muerte, verdad, la celebramos es como se celebra la vida, o sea sin la vida no podría existir la muerte y sin la muerte, no puede existir la vida, entonces es lo que se hace aquí, ¿verdad?, se celebra de maneras muy especiales, así que esto es solamente un poquito de estas "calaveras" estas "calaveras" son dulces de azúcar, ponen su nombre aquí, y se la mandan al novio o la amiga, dice: "feliz día de los muertos" o llaman a la radio, llaman a la radio y decirles, ah.. Le dices al locutor: "voy a dedicar una calavera para mi novio". 2 years ago, one of my students did a "calavera" for me y decía: pobrecita Marytoña, ya la llevan a enterrar, se la lleva la calaca porque no quiso bailar" es como un poema satírico, is a "satiric poem" to make fun of the... celebration, that's a "calavera". Bien, vamos a terminar, esto, y vamos a ver ah... vamos a dedicarnos a... vamos a dedicarnos al vocabulario, ¿sí? As I told you before, they've saved you, you're not taking the test today, let's work in the textbook. Vamos a abrir el libro en la página número 114. Página 114. Lo primero que vamos a ver es esta página, la página anterior, es la página 113, if you don't have a textbook get close to someone who has one. ..., look to the writing and listen to the pronunciation. That's all we're doing. How do you feel about you? Your Spanish, is getting good? ¿Quieren que practiquemos un poquitin para que se suelten un poquito y se sientan cómodos y se sientan con ganas de hablar español? Vamos a... vamos a practicar un poquito con eso, ¿sí? Vamos a hacerlo solamente mmh 3 veces, vamos a hacerlo 3 veces si, that's the easy one. Vamos a hacerlo 3 veces ¿sí? Y si no están repitiendo conmigo, then you have to do it by yourself, yeah, you have to do it, right? Yo no se. Todos juntos, a la cuenta de tres, so es uno, vamos a hacerlo despacio, primero: uno, dos, tres
- T & SS: (Repeating at the same time) "Erre con erre cigarro, erre con erre barril, rápido corren los carros, cargados de azúcar del ferrocarril"
- T: Good! Then we do it faster.
- T & SS: (Repeating again at the same time) "Erre con erre cigarro, erre con erre barril, rápido corren los carros, cargados de azúcar del ferrocarril"
- T: Last time, one, two, three...
- T & SS: (Repeating again at the same time) "Erre con erre cigarro, erre con erre barril, rápido corren los carros, cargados de azúcar del ferrocarril"
- T: See, you're experts right here, todos son expertos. ¿Tenemos tiempo para otro?
- SS: (Talking)
- T: This is a lot easier, right? Aquí está lo que quiere decir en español, en English it doesn't make any sense, right?
- SS: Kinda it does.
- T: Well, kinda it does, actually it , makes sense but, the pronunciation you know, the line and everything it doesn't set the purpose. It doesn't set the purpose. A las tres, this is an easy one. Uno, dos, tres.
- T & SS: (Repeating at the same time) "¿Cómo quieres que te quiera si el que quiero que me quiera no me quiere como quiero que me quiera?"
- T: One, two, three.
- T & SS: (Repeating again at the same time) "¿Cómo quieres que te quiera si el que quiero que me quiera no me quiere como quiero que me quiera?"
- T: Last one. One, two three
- T & SS: (Repeating again at the same time) "¿Como quieres que te quiera si el que quiero que me quiera no me quiere como quiero que me quiera?"
- T: ¡Uf! Hay que decirlo bien rápido, para eso es. No one? Bien, bien, ¿Están listos ahora para decir éstos? vamos a ver en la página 113. Now she's gonna read and try to talk. Página 113. Quiero que vean primero a ... (naming to a student) do you want to read the objectives for this class? Is in the right, upper right...113

- S: These objectives, ok?
T: Yes
S: (Reading) Ah... learn to talk to a hotel personnel ...
T: Good, to talk about the all personnel, verdad. Cuando vamos de vacaciones, there is something that we have to know, luego, describir un hotel, describe a hotel and how... to talk about how you feel, ¿verdad?. Estás feliz, te sientes triste, contenta... Vamos a ver, vean la foto, vean la foto de éstos ... Necesito que me digan una cosa: ¿Los chicos en esta foto, están nadando, están buceando o están tomando el sol?
- SS: (Talking)
T: ¿Nadando? I don't think they're swimming, ¿Están tomando el sol, verdad? Están relajados están tomando el sol. Ah... ¿están ellos en el mar o en una piscina?
- SS: Piscina
T: Piscina. You see the pool right there. ¿Quien tiene sueño? ¿El chico o la chica?
SS: La chica
T: La chica tiene sueño. Ó él, muy aburrido, ¿verdad? Ah... ¿Cuántos años creen que tienen? ¿Tienen alrededor de 20 años o 40 años o 50?
- SS: (Talking) 20...
T: 20 son muy jóvenes, ¿verdad? Es como la edad de ustedes. ¿Y aquí es el mediodía o es la media noche?
- SS: Mediodía
T: Mediodía porque hace sol, ¿verdad? Podemos verlo reflejado en el agua. Bien. Bien, bien. Vamos a ver en la pagina 114. En la página 114, tenemos el vocabulario que necesitamos para hablar de las vacaciones, tenemos como hablamos también del tiempo, ¿Qué tiempo hace? Vamos a ver primero ah... algunos... vamos a ir por partes, ¿verdad? vamos a hablar primero del tiempo, ¿verdad? Aquí, en Estados Unidos, la mayoría de los libros dice: ¿Qué tiempo hace? En México normalmente diría; el clima, ¿verdad? El clima, "the clime" ... but I didn't find, I didn't found 1 book ... is the same, "the clime", el clima, not the day. Todos dicen: ¿Qué tiempo hace? ¿El tiempo? Por mi, podría ser el tiempo de... ¿verdad? ...se refiere al clima, si está caliente, si está frío. Vamos a ver el clima, esto es lo que quiere decir "weather" dice: vamos a practicar las expresiones. Can you take a look on the page 117? no, 115 and 114 en la página 114, en la parte de abajo que dice: ¿Qué tiempo hace? There are the expressions that we're gonna use for this: la primera dice: ¿Qué tiempo hace?
- S: Llueve
T: Llueve, ¿verdad? Llueve. If we were to use the present progressive? ¿Si usáramos el presente progresivo? Which means that is an action that is taking place when you're speaking. Entonces diríamos: "está lloviendo", ¿verdad? tendríamos que usar "está" y usaríamos también el.. el.. gerundio "ando y endo", las terminaciones de "ando" y "endo" so, aquí nomás decimos ¿Qué tiempo hace? Pos llueve. Este... ¿Qué tiempo hace?
- SS: Nieva
T: Nieva, ¿verdad? Cómo dice: "nevar" but is "nieve" en el 8
S: ¿No, verdad? We have it right here. La 7 dice: ¿Qué tiempo hace? ¿Cómo esta el tiempo aquí?
S: Hace sol.
T: Hace sol, hace buen tiempo, ¿verdad? ¿Y este? (pointing to a picture in the board) Hace mal tiempo, hace "bad weather". If you want to be looking at the same time, in the book we have the english and we have it in spanish. For and then we have English there. Am.. okay, hace mal tiempo. In the next one? Esta dice: hace sol, ¿verdad? Es un día soleado.
- SS: (Repeating) Hace sol
T: You don't say "asoleado" se dice: "soleado". Es un día soleado. ¿Qué tiempo hace?
SS: Hace calor
T: Hace calor. Calor. ¿Qué tiempo hace? ¡Hace frío!, ¿verdad? Está el termómetro y aquí esta la persona con ropa invernal.
- SS: (Talking)
T: ¿Qué tal esta? Hace viento, "is windy", ¿verdad?, ¿Y esto? ¿Qué quiere decir: "hace fresco"?
- SS: Cool
T: ... fresh, is cool, is not windy, but this one dice: ¿Qué tiempo hace?

- SS: Cloudy
 T: Cloudy, esta nublado, ¿verdad? ¿Aquí que tiempo hace?
 S: Foggy?
 T: Is foggy, hay niebla. Hay niebla. ¿Y este?
 S: Pollution?
 T: Yes, hay contaminación, that's what we say pollution or contamination. "hay contaminación" small. We use the singular, as in the Spanish. ...
 SS: ... is full of trash ...
 T: Oh, the other one is.. diríamos: "es una ciudad muy sucia", cuando is a lot of trash. ¿Sí? "hay mucha basura" cuando hay mucha basura: "es una ciudad muy sucia", ¿verdad? Sucio es: (teacher spells in english) s-u-c-i-o "sucio". Bueno, hay contaminación, bien. Ahorita vamos a repetir esas palabras in a... en inglés y en español al mismo tiempo. Aquí tenemos, vamos a hablar a continuación tenemos... los meses. Vamos a ver en la página 115, page 115 in the right side. Tenemos las estaciones y los meses. ¿Qué quiere decir "estacion"? ¿Estaciones del año?
 SS: Estación...
 T: The seasons of the year. Las estaciones del año. Aquí los primeros que tenemos dice: Diciembre, ¿Cuál es diciembre in English?
 SS: December.
 T: Ven como siempre les digo: whatever you read in a paragraph that is not in your primary language, your native language, you may look for cognates. So, that's a really nice exercise to do now. They look ... and just think about the pronunciation, so look for those words that look like in English so that would be easier for you. The 1st one is: Diciembre, so that is what in English?
 SS: December
 T: This is different. Hay una diferencia que en español los meses del año, los días de la semana, se escriben con letras minúsculas, eh?, with small letters. And in english they only have the letter in mayúsculas. Enero. Con letra mayúscula, todos los meses en ingles son en mayúsculas, igual que los demás. Enero y febrero, luego tenemos marzo, le siguen abril y mayo, tenemos en seguida junio y luego julio y agosto, ¿verdad? El sol, es el sol, es septiembre, le siguen octubre y noviembre y luego dice: ¿Qué estación es? ¿Que estación del mes es? En diciembre, en enero y en febrero, es cuando tenemos el invierno. We've just passed this, actually we're still, was the 21st that spring begin, empieza la primavera. Luego nosotros tenemos marzo, abril y mayo es cuando celebramos la primavera, ¿verdad? Es todo esta verde, las plantas están creciendo y luego tenemos junio, julio y agosto, que es el verano, tenemos ah... septiembre, octubre y noviembre que es el otoño y luego hablamos de cumpleaños. Este dice: mi cumpleaños es el 29 de diciembre, ¿Cuándo es tu cumpleaños? Ariel ¿Cuándo es tu cumpleaños?
 AS: 13 de noviembre
 T: 13 de noviembre, ... Decimos: mi cumpleaños es el 13 de noviembre. Mi cumpleaños es el 13 de junio, ¿verdad? El cumpleaños de mi hijo es el 13 de junio también. Chad, ¿Cuándo es tu cumpleaños?
 CS: Eh...9 de diciembre
 T: ¡9 de diciembre! That's really good! Mi cumpleaños es el 9 de diciembre. . Éste dice: ¿Cuándo es la navidad? La navidad es el 25 de diciembre, ¿Cuándo es navidad en enero?
 SS: Christmas
 T: Christmas, ¿verdad?, ¿Cuándo es el día de acción de gracias? ¿Qué quiere decir "día de acción de gracias"?
 SS: Thanksgiving day
 T: Thanksgiving day, ¿verdad? Es el 4to jueves de noviembre. Tenemos una fecha escrita, pero se mueve. ¿Cuál es el año nuevo? ¿Cuándo es el año nuevo? Es el 1ero de enero. Todo el mundo dice que es el 1ero de enero. ¿Cuándo es el día de la independencia? Es el 4 de julio. Y dice: ¿en que estación hace mucho calor?
 SS: Verano
 T: Muy bien, verano, ¿y que quiere decir el verano en inglés?
 SS: Summer
 T: Summer. Dice: ¿en que estación hace mucho frío?
 SS: (Talking)

- T: En el invierno and that is part in english. Wait. Yeah. Y vamos a ver ahora los ah... tenemos aquí tenemos algo acerca de... (searching in the book) vamos a ver esto. Esto se refiere a vocabulario que usamos cuando vamos de vacaciones. Mario, acaba de regresar de vacaciones ¿verdad?, Mario fue de vacaciones, desgraciadamente se sintió un poco mal cuando estaba allá pero él fue a pedir un... can you imagine how beautiful it is? ¿Fuiste a ver el Machu Pichu? A la pirámide... ¿no pudiste?
- MS: Fui...
- T: Ya has ido. Ella ha ido hasta la pirámide Machu Pichu, que ahora con mucho orgullo podemos decir que la pirámide Machu Pichu está considerada entre una de las grandes maravillas del mundo. Es hermoso, ¿verdad?
- SS: Si
- T: So, ya has ido ahí (student's name) ¿te gusta? ¿Sí te gusta? ¿Te gusta mucho? ¿Fuiste con tu novia?
- S: No
- T: ¿Fuiste solito?
- S: Con mis familia...
- T: Con tu familia, que bueno. Este, vamos a revisar unas palabras que se refieren a: ¿Qué vamos a hacer cuando vayamos de viaje? Éste dice: ¿Qué trabajo tiene? What kind of work does she do?
- SS: (Talking)
- T: Es ésta (pointing at the picture on the board) I would like for you to look at page 114 dice: las vacaciones y los viajes. You're talking about vacations and traveling, verdad. Y dice: and we have this ... ¿que trabajo tiene? Es un agente de viajes ¿verdad? La persona que llamas para reservar un viaje, ¿verdad? Para comprar tus boletos. La que sigue dice: ¿que hace? what is she doing or he doing? Confirma una reservación. "Confirma" is what?
- SS: Confirming
- T: Confirming a reservation. Do you see how it is easy to understand those words? Because they're cognates. They sound like English, they mean the same thing and they look like English too. Um.. dice: estos son unos pasaportes. ¿Que son? Son unos pasaportes they are passports, son los que necesitamos para pasar a México y cuando regresamos también o cualquier país de uno a otro, necesitamos esto. Dice. ¿Qué es este? ¿Qué es? What is it?
- SS: Ascensor
- T: Es un ascensor. This one I would prefer to ... so you can remember easier ah... or we can get that one. (teacher write on the board) Es un sinónimo "ascensor" y "elevador" We should be... is easier for you to remember, then we say: "elevador" "el elevador" son sinónimos, pero es más probable que encuentren el segundo: "elevador" instead of "ascensor". Éste dice: ¿Que trabajo tiene? What kind of work does he do? What kind of job does he do? How do you call this in English?
- SS: Buttons
- T: Yeah! Es un botones, ¿verdad? Es el botones. We have... yo no tengo botones ahora, pero con ... and if we have more than one? We say uh.. what do we say if one of them would be... si tengo un botón aquí sería "el boton" o sería: "un botón"verdad? I have one button aquí, but I don't have more. Pero si tengo más, if I have more than that, I would say "los botones", because it is more than one. Ah... now, that person that we have "the buttom boy" is not "el botón" I know he's only one, when you talk about one by that. That was more than "el botones". "El botones", and that is only one person, ¿verdad? We call it: "el botones" is not like "el botón" is not like "los botones" porque this is when you make you're sure, buttons, verdad, one of them ... "el botones" is the person who carry your luggage in the hotel ¿okay?
- SS: And when you have more than that?
- T: Ah...then you will say "el botones" ... el botón, los botones. Tienen muchos botones, sus ropas tienen muchos, pero normalmente es el botones. You know when one ask: ¿Dónde está el botones? You know is the person who help you to carry your luggage. Vamos a ver el que sigue, dice: ¿que son? (pointing to the board) Rob, ¿que es esto?
- RS: Luggage?
- T: ¿Perdón? Son tus belices, son tus maletas, son más maletas, que es esto, es un turista o es un viajero, ¿verdad? And we say that for turista, we use the same, ¿verdad? usamos el mismo nombre ¿verdad? para indicar si es masculino o femenino, lo único

que diferencia, la única diferencia es “el turista” y “la turista” now we know if we have a boy or girl. Dice: es un turista, un viajero. Dice: ¿que son? ¿Qué son estos? (pointing at the Picture on the board)

SS: Keys

T: In English World be “keys” but in español es: “llaves”. Nowadays, we don’t have that kind of keys anymore, ¿verdad? En los hoteles a donde van, normally they would give you something like this. This is a credit card but they won’t give you a credit card. They don’t give you de esas llaves metálicas, les dan una tarjetita y ya van y abren su cuarto. Uh? How do you say it? “Llave” This is the other llave, todavía se le dice llave. ¿donde está la llave del cuarto? And they will give you this. No what they don’t have a metallic key.

S: ¿Is a “tarjeta”?

T: Es una tarjeta. Esa es la tarjeta de mi cuarto. Esa es la llave de mi cuarto. Ésa es la llave de mi cuarto. This one if you using this as a credit card and ... una tarjeta de crédito, verdad. Pero, ¿... mi llave? La otra llave, they’ll give you this. Es una tarjeta, también. Bien, la que sigue, dice: ¿Qué trabajo tiene? What kind of job does he do? Does she do? Is an “agente de aduana”. He’s the one that when you’re coming to the United States they ... passports, ¿verdad? Son los que revisan todo, verdad. ... Bien. Dice: ¿que hace la mujer? ¿Que hace la mujer?

SS: Taking a Picture

T: ¿Está tomando una foto, verdad? We can say sacar una foto, we cannot say “tomando una foto”. “Tomando” we say that is un sinónimo, podemos decir; esta tomándose un refresco, esta tomando fotos, podemos decir también: está sacando fotos. ... también se usa sacar. this one is: ¿Qué es?

SS: A ship

T: Es un barco. And the last one is that: ¿Qué es lo que hace él?

SS: (Talking)

T: Monta a caballo. What is that in English?

SS: (Answers)

T: Horseback ridding, ¿verdad? Bien. Horseback riding. Vamos a ver esto. Esta vez lo que voy a hacer es. Vamos a... yo les voy a moderar como se dicen las palabras, ¿sí? Vamos a ver y luego yo le voy a pedir a uno de ustedes you’re gonna say the english form. I say the spanish and you will say the english form. That’s what you can put back together those good pronunciations and that would stay better. ... Vamos a ver, vamos a hacer primero ah... las vacaciones y los viajes, what is that in English?

S: Ah... vacations?

T: Ajá, and what else?

S: And.. traveling

T: Traveling, los viajes, that what is it. Traveling. Good. Now, “el aeropuerto”?

S: Airport

T: Airport, it is ok. ¿La agencia de viajes?

S: Travel agency?

T: Travel agency. ¿El agente de viajes o la agente de viajes?

S: Travel agent.

T: ¿La estación de autobuses?

S: Bus station

T: Bus station. Del metro, ¿La estación del metro?

S: Metro station? Subway station?

T: Subway station. ¿El inspector de aduanas o la inspectora de aduanas?

S: Inspector

T: Inspector. ¿El pasaje de ida y vuelta?

S: Uh... round ticket?

T: Round ticket, it is. Uh... ¿La tienda de campaña?

S: Tent?

T: ¿Y el viajero o la viajera?

S: The traveler.

T: That’s really good, so please remember those words. ... Let’s go to the right side. La página 115. En la página 115, tenemos las actividades, Shaun, what does “las actividades” mean?

SS: Activities

- T: Activities, good. Let's do this first. "Acampar" means what?
 S: Camping
 T: Camp. ¿Confirmar una reservacion?
 S: Book a reservation.
 T: ... ¿estar de vacaciones?
 S: Be on vacation
 T: ¿Hacer turismo?
 S: ...
 T: Good! You don't say: hacer turisma como muchos lo harán, good. If she's going you know, as a tourist "anda haciendo turisma because is a ..." you don't say that, ask him. It says: "hacer turismo". Ah ¿un viaje? ¿Ir de viaje? Take a trip, ¿Una excursión?
 S: (Student answer)
 T: ... good. ¿Ir a la playa?
 S: Go to the beach
 T: Go to the beach. ¿Ir de pesca?
 S: Uhm... fishing
 T: Good, ¿te gusta pescar? Shaun? ¿Te gusta pescar?
 SS: Pescar? Si.
 T: ¿Si? Good, I like fishing too. Ah... ¿Te gusta ir de vacaciones? That is what?
 S: To go on vacations
 T: Good. ¿Ir en autobús?
 S: Travel on bus
 T: Okay. There's some places that we use those words, like in Mexico, you can hear a lot of people saying: ah... where did you coming on? "Vine en autobus". That is the same thing, son sinónimos, the same thing. Ah...en autobús, en camión... ah... ¿ir en automóvil?
 S: Go on car
 T: En España, they might say: ir en coche, ¿verdad? En México podemos decir: ir en carro ¿verdad? Ir en carro o ir en coche, ah.. Ir en automóvil. La influencia yo creo que de los estados Unidos que está tan cerca de México que en lugar de "car" decimos "carro" instead of "car" y de ahí ponemos "carro" pero en realidad es "coche" o "automóvil". ¿En avión?
 S: Plane
 T: To go by plane, ¿verdad? To go by plane, ir en avión. ¿En barco?
 S: To go by ship
 T: Ah... ¿en taxi?
 S: By taxi.
 T: ¿Pasar por la aduana?
 S: ... Passing
 T: ¿Y pescar?
 S: To fish
 T: To fish, good. ... we must with the nouns, all the names. here we say: "el automóvil", "el aeropuerto", "el barco", "el taxi", "el autobus", "el viaje"... bien. Ah, when you get... this "los números ordinales" this is for: "los números ordinales" let me see if we could do it again (mixing the little sticks with the names of the students) ah... this is for two. Listo. Los números ordinales. What is that in English? It's in the right side next to the ...
 S: Cardinal numbers?
 T: Well, actually is ordinal numbers, verdad?. Se llaman "ordinales" porque indican orden ¿verdad?, orden. Primero, segundo, tercero, cuarto.. so, they're indicating "orders" se llaman: números ordinales. Ah... el primer o primero, what does that mean? ¿primer o primero?
 S: First
 T: First, ¿Segundo?
 S: Second
 T: Second. ¿Tercer o tercero?
 S: Third
 T: I know when we are this before this is just to memory ah.. dijimos que porque ustedes usen la palabra primero o tercero, (writting in the board) 1ero o 3ero, cada vez que éstos van seguidos de un nombre que es masculino y es singular, we need to drag it off, tenemos que quitarlo, lo hacemos mas corto, decimos: "primer piso", primer piso:

“the 1st floor” y aquí podemos decir 3er humano, 3er amigo, 3er sitio, 3er silla. 3er sitio, 3er silla (crossing the “o” of “tercero”). Then we have this and then we cut that one and we say: “dile al tercer chico de la fila, que se mueva”... en la silla that we mean “tercera”, silla, ¿okay? Then, this will be ah... 3er piso, 3er chico o sea todo lo que sea primero y tercero y esté seguido. Ah.. En seguida se encuentra: this number is masculino en singular. Then, you make sure that you copy all, ¿verdad?. Ah... cuando vamos al cuarto, eso es muy diferente. ¿Qué quiere decir cuarto?

- S: Room
T: Room, fourth, ¿Y quinto?
S: Fifth
T: ¿Y sexto?
S: Sixth
T: Then is.. it could be a floor sexto. ah.. ¿séptimo?
S: Seventh
T: ¿Octavo?
S: Eight
T: ¿Noveno?
S: Ninth
T: ¿Y décimo?
S: Tenth
T: This is one that you need to memorize. Cuarto, this is an extra ... repeat this a lot. “cuarto” (writing in the board) That mean the fourth place ... sequence, that would be the 4th place. 4th place, pero tambien sabemos que “cuarto” significa... ¿qué?
S: Room
T: Room, ¿verdad? Si decimos: “we’re in room 104”, that means: “estamos en el cuarto número 104 o estamos en el aula 104, aula, would be the number, that’s the classroom. So, if they have those one we have this on things that some like this or two to get confused is very easy ah... cuarto, we have “cuarto” when we are talking about time, then we use that, ¿verdad? Cuarto, ah... sometimes you... you get confused with those adverbs. Vamos a ver éste. Ah... las otras.. otras palabras y expresiones, what is that in English?
S: Other words and expressions
T: Other words and expressions, ¿verdad? ¿Y el campo?
S: Country side
T: ¿La llegada?
S: Arrival
T: El mar
S: Ocean or sea
T: ¿La salida?
S: Departure or exit.
T: Si yo te pregunto: ¿“cual es la fecha de hoy”? , Andrea, how would you answer that in a complete sentence?
AS: La fecha de hoy es... ah...
T: How would you say it?
AS: La fecha de hoy es... lunes
T: Es... el día de hoy es lunes, ¿en la fecha sería? April 7th how World you say it?
AS: Es 7 de abril?
T: That’s perfect! El día de hoy es lunes y la fecha es abril 7 de 2008, ¿verdad? , de 2008. Ah.. hoy es el 1ero, el 2, el 3 de marzo, when we were talking about this, the days of the month, we say: the 1st one, we say: hoy es el uno de marzo, we say: primero de marzo, es el 2 de marzo, es el 3 de marzo , es el 4. ¿si? ... Ahora, ustedes ya escucharon el vocabulario, ¿verdad? El vocabulario que necesitamos para comunicarnos y platicar acerca de vacaciones, acerca de los viajes, so quiero que vean en la página 120 y 121. Si ustedes ven esas fotos, pueden predecir, de qué vamos a hablar, what are we going to talk about? With this story.
S: (Talking)
T: Thinking a reservation
SS: (Discussing)
T: With the hotel personnel, that’s good , that is the purpose, ¿verdad? Vamos a ver esta ah.. esta ´parte, vamos a escuchar, vamos a poner atención muy muy especial a esta

película, porque les voy a preguntar que hay ... les voy a pedir que hagan algo muy corto. Quiero que pongan mucha atención a lo que pronuncian ellos, porque en un ratito mas, ustedes van a leerlo y van a.. You will act out, ¿verdad? Van a actuar esa telenovela y van a traducirla, tenemos la película, es la número 5, y vamos ... just enough, thanks a lot. (the movie begins.)

Español principiantes

Texas State University, maestro español

T: Esta es una botella, ¿vale? Esta es otra botella. Esta botella está llena, tiene mucho agua, está llena, y esta está vacía. La botella y la botella. Estos son los vasos, ¿sí? Vaso, dos vasos, tres vasos, cuatro vasos, cinco vasos, seis vasos,...

SS: ...siete, ocho, nueve, diez, once

T: Once...

SS: ...doce

T: Esta es una botella, ¿vale? Yo levanto la botella, yo la levanto, la botella. ¿Sí? Lleno el vaso. Yo lo lleno. Es el vaso, ¿sí? Yo levanto la botella, yo la levanto, yo lleno el vaso, yo lo lleno. ¿Ok? ¿Sí? ¿De acuerdo? Bien.

T: Yo le di una botella a Silvia, ¿sí? Yo le di una botella. ¿Ok? Yo doy una botella a Karl, yo le doy una botella. Yo le doy una botella a Silvia, yo le doy una botella a Karl. ¿Vale? La botella es un objeto, pero Karl es una persona y Silvia es una persona. ¿Sí?

T: Yo levanto la botella, ¿vale? Yo levanto la botella. La botella es un objeto. Yo la levanto. ¿Ok? Yo lleno el vaso. Yo lo lleno. Es el vaso. ¿De acuerdo? Yo la levanto, yo lo lleno.

T: Yo doy una botella a Karl, y yo doy un vaso a Amanda. Yo le doy un vaso. Yo le doy un vaso a Taylor. Yo les doy un vaso.

T: Yo doy una botella a Karl. Karl es "le", ¿vale? Yo le doy una botella, ¿sí? Sustituimos "Karl" con "le". Yo doy un vaso a Amanda. ¿Sí? ¿Mande? Karl es un chico, y Amanda es una chica, pero Karl es "le" y Amanda es "le". No cambia. Se queda igual. ¿Sí? La botella es femenino, por eso es "la", y el vaso es "masculino", por eso es "lo". Pero Karl es una persona, y Silvia es una persona, y Amanda es una persona y Taylor es una persona. No cambia, es el "le". La persona siempre es "le". ¿sí? Yo digo, "yo le doy un vaso". ¿Es Amanda o es Taylor? ¿Es hombre o es mujer?

T: La botella es femenino, el vaso es masculino, yo levanto la botella, yo la levanto, yo lleno el vaso, yo lo lleno. ¿Sí?

S: Si

T: Pero, yo le doy una botella. ¿Es ella o es él? We don't know. So, when we (...), is to add a Karol, o a Amanda, ¿ok? (...) can be clear. Because today is for masculine and feminine. So we are going to be referring to someone who is masculine, like Karl, or Silvia, or Amanda, or Taylor, ¿ok? So, if we don't know if that person is a woman, then we (...) Karl o a Amanda. ¿Ok? But sometimes it's going to be very hear. Yo tengo dos botellas. Yo le doy dos botellas. ¿Quién tiene dos botellas en la clase? ¿Quién tiene dos botellas? Solo Courtney, ¿no? Yo le doy dos botellas, ¿a quién? Courly, ¿sí? ¿Tu pregunta cual era?

S: What's (in perform) have using "la"s and you have to say the name, so, why do you say "la" and the name?

T: Aha, you're going to put "la" and then the name when it's not clear.

S: No, why would you just slay out use the name and...

T: You can, you can say. Imagine Karl is the only one with the bottle, ¿ok? Yo le doy una botella. Karl is the only one with the bottle.

S: You have to clarify...

T: Mhm. Courtney es la única con dos botellas. ¿Yes? Yo le doy dos botellas, ¿a quien? Courtney. Es la única. But imagine, I have two bottles, yo tengo dos botellas.

S: (...)

T: Claro, yo le doy dos botellas, ¿a quien? ¿A ella o a él? Mhm. Yo le doy dos botellas a Courtney, por ejemplo, ¿sí?

S: But in that situation, why say "la" and then the name? (...) the name?

T: Mhm

S: (...)... the same thing

T: Yo doy dos botellas a Courtney. ¿Si, está bien?

- S: Si
- T: But if you're unable to take this way, you're going to use these words, en este día. Ok? Only if it is not clear, then you're going to ask a Karl o a Amanda. ¿Sí? ¿Sí o no?
- S: Si (Laughs)
- S: So you can leave it out, if you have the name. You can leave it out, if you have the name, correct? Because is the same thing...
- T: You can leave it out if it's clear
- S: Right. Ok.
- T: Yo le doy dos botellas. Amanda is the only one with the bottles. Mhm? Yo le doy dos botellas. And maybe it's in the classroom is only Courtney and me. Yo le doy dos botellas. Asi is the only one. ¿Sí?
- S: Si
- T: ¿Está claro?
- S: Si
- T: Vamos a hacer ejercicios entonces. Aquí es 74, ayudando a una amiga.
- T: Nos vamos con la amiga. Se llama Magdalena. Y Magdalena está enferma, no se siente bien. Y nosotros vamos a ayudar a Magdalena. Magdalena no puede lavar la ropa. Yo le ayudo a Magdalena. Yo le lavo la ropa a Magdalena. ¿Sí?
- T: ¿Ok? Bien. ¿Barren la casa? Magdalena no puede barrer la casa. Entonces, ¿qué hago yo?
- S: Yo le barro la casa.
- T: Por que yo barro la casa. Es mi casa. Yo le barro la casa. Es SU casa. Tender la ropa. Magdalena no puede tender la ropa. Ella necesita ayuda. Entonces, yo....
- S: Le tiendo la ropa
- T: Yo le tiendo la ropa. Preparar la comida. Magdalena no puede preparar la comida por que está enferma. Entonces, ¿qué hacemos?
- S: Yo le preparo
- T: Yo le preparo la comida. Muy bien. Magdalena no puede limpiar los muebles. Entonces, ¿qué hago yo? ¿Cómo ayudo a Magdalena?
- S: (Trying to say the answer)
- T: Yo le limpio los muebles. ¿Sí?
- S: When are "la" and are "las"? (...)
- T: Flavio, yo limpio. Magdalena está enferma. Entonces yo limpio los muebles a Magdalena. ¿Está bien? Yo limpio los muebles a Magdalena. Yo le limpio los muebles. ¿Sí? It's clear that we're talking about Magdalena. ¿Sí? Yo limpio los muebles a Magdalena. When are going to say: yo le barro la casa a Magdalena. Yo le tiendo la ropa a Magdalena. Yo le preparo la comida a Magdalena. ¿No? Yo le preparo la comida. ¿Está claro? ¿Sí? Yo le limpio los muebles.
- T: Pasar la aspiradora. Magdalena no puede pasar la aspiradora. ¿Qué hago yo? Entonces...
- S: (Trying to say the answer)
- T: Yo le paso la aspiradora. Muy bien.
- T: (Teacher wait a moment) ¿Ya acabaron?
- S: Si
- T: ¿Sí? ¿Ya acabaste, Christy? Yo le paso la aspiradora. Bien. Ahora vamos a hacer otro ejercicio. 77. Está en esta hoja. Es un programa de televisión.
- T: (Teacher gives the exercises) Una copia. Necesitas copia. ¿Una más? ¿Sí o no?
- S: No, no.
- T: Bien, la 77. Un programa de televisión. Ustedes trabajan en un programa de televisión. ¿Ok? Y ustedes tienen que elegir, la ropa para que salgan en televisión. Entonces, por ejemplo. Para un ejecutivo, yo elijo un traje azul, una camisa de rayas, una corbata roja y

- unos zapatos negros. Yo le doy un traje azul, una camisa de rayas, una corbata roja y unos zapatos negros. Para una cantante de rock, ¿qué ropa elegimos?
- S: Unos jeans...
- T: Ajá, unos jeans. Bien, ¿qué más?
- S: Una camiseta de negro.
- T: Una camisa negra. Muy bien... ¿Una corbata? ¿Una cantante de rock lleva una corbata?
- S: No..
- T: No, ¿qué lleva una cantante de rock?
- S: Botas...
- T: ¿Botas? Botas negras. Unas botas negras... ¿qué más?
- S: This is, ammm, incorrect if you are encouraly something if you say, ammm, if you say black, ... wrong...
- T: Botas de color negro. Las botas negras...
- S: So you could say that you have to choose the color (...)
- T: Mhm. Unas botas de color negro. Son las botas negras. ¿Sí? Las botas negras (stressing on the "s" sound of the final of each word). Unos jugadores de baloncesto. ¿Qué ropa llevan unos jugadores de baloncesto? Tremont, ¿qué llevan los jugadores de baloncesto? ¿Llevan corbata? ¿Llevan una corbata? No.
- S: I... I think that is a basketball whatever.
- T: Sí, son jugadores de baloncesto...
- S: Ammm... It's (...) high tops.
(Laughing)
- T: Zapatos de tenis, zapatos deportivos, ¿de qué color?
- S: Ammm... Ammm... Azul
- T: Azules. Zapatos azules. Son unos jugadores, ¿no? Entonces les doy... les doy... unos zapatos de tenis azules. Muy bien. Pantalones cortos. ¿De qué color? ¿Azules también? ¿Blancos? Pantalones cortos blancos. ¿Qué más?
- T: ¡Ahh! Camiseta. Muy bien. ¿De qué color la camiseta? ¿Qué más ropa? ¿Llevan camisa? ¿O llevan camiseta?
- S: Camiseta?
- S: Red, rojo, roja...
- T: Ajá. Unas camisetas rojas por dentro, unos zapatos de tenis azules, pantalones cortos blancos y unas camisetas rojas. ¿Sí?
- T: Un árbitro. ¿Qué es un árbitro? ¿No saben que es un árbitro? En un patio de baloncesto hay jugadores y hay un árbitro, y el árbitro va vestido de negro, realmente. Dice: "No, falta"
- S: Ref? Like the referee?
- T: Ajá, el árbitro. El árbitro. ¿Qué ropa necesita el árbitro?
- S: Camisa... negra.
- T: Una camisa negra. Le doy al árbitro una camisa negra, ¿qué más? Le doy unos pantalones, ¿amarillos? ¿sí?
- S: No
- T: ¿Unos pantalones anaranjados?
- S: Sí. (Then laugh)
- T: ¿Y un sombrero? ¿Le ponemos un sombrero? ¿Un sombrero mexicano?
(Laughing)
- S: No, no.
- T: Bueno, ¿qué le doy?
- S: Negro, un sombrero negro. Bueno, no un sombrero, ammm (touches his cap, indicating it)...
- T: Ajá, ¿cómo se dice? ¿Cómo se dice?
- S: ¿Gorra?
- T: Una gorra. ¿De qué color la gorra?

- S: Negra
T: De color negro. Una gorra negra. ¿Y los pantalones? ¿Le doy unos pantalones jeans azules?
S: No
T: ¿Qué lleva?
S: Unos pantalones... largos.
T: ¿Largos o cortos? ¿Largos o cortos?
S: Cortos... largos... (different students)
T: ¿Largos?
S: Sí
T: ¿Sí? ¿Sí?
S: Sí.
T: Los jugadores llevan pantalones cortos, ¿vale? Los jugadores llevan cortos. El árbitro, ¿lleva corto o lleva largo? Este es un pantalón largo.
S: Corto... corto... (the students are discussing the possible answers)
T: Pantalón largo. Gorra. Él tiene una gorra. Mira, Adam tiene una gorra (then, Adam touches his cap). Un pantalón largo, ¿de qué color?
S: White.
T: ¿Blanco?
S: Blanco.
T: ¿Blanco?
S: Sí... sí... sí...
T: Yo digo negro, ¿no?
S: Negro... sí... sí... looks cool white.
T: Bueno, le doy una camisa negra, una gorra negra, un pantalón largo de color negro. ¿Tiene zapatos o va sin zapatos? ¿No tiene zapatos?
S: Zapatos
T: ¿O si tiene zapatos?
S: Zapatos negros
T: ...y calcetines.
S: Calcetines
T: ¿No tiene calcetines?
S: Sí
T: ¿De qué color?
S: Negro, negros.
T: ¿Negros también?
S: Cinturón
T: ¡Ahh! ¿Y un cinturón? ¿De qué color?
S: Negro
T: Mhm.
S: Are you saying uniform (black) or saying negro uniform?
T: Un uniforme negro. Si.
S: (Students laugh)
T: (...) when they practice
T: Vale. Unos calcetines negros, ¿no?
S: Sí
T: Unos calcetines negros... Y, ¡ahh! Un cinturón negro, ¿sí? Un cinturón negro, esto es un cinturón negro también, ¿vale? Un cinturón negro... y, unos zapatos, unos zapatos de tenis de color amarillo...
S: Mmm, no, haha.
T: ¿No? ¿De qué color?

- S: Negro, negro.
T: Todo de negro, ¿no? Y unos zapatos tenis negros. Unos estudiantes...
S: Los jeans
T: ¿Qué ropa llevan los estudiantes?
S: Jeans...
T: ¿Los jeans? Les doy unos jeans, ¿qué más les doy a los estudiantes?
S: Camisetas
T: Mhm, camisetas limpias.
S: No, no...
T: ¿Sucias? ¿Sucias o limpias?
S: Sucias, sucias...
T: Vale. Los estudiantes llevan camisetas sucias, ¿vale?
S: Si
T: A los estudiantes les doy camisetas sucias, pero a las estudiantes, a ellas, les doy camisetas limpias, ¿sí? ¿Estamos de acuerdo?
S: (Laughs)
T: Les doy unos jeans, unas camisetas sucias a ellos, unas camisetas limpias a ellas, ¿qué más?
S: Sombreros...
T: ¿Eh?
S: Sombreros...
T: ¿Sombreros o gorras?
S: Gorras (unison)
T: Un sombrero, le vamos a dar un sombrero...
S: No, no, no... No, no, it's cap...please...
T: ¿Un sombrero así?
S: Yes, yes... (laughs)
S: Bigger...
T: Hay muchos... hay muchos estudiantes con sombrero, ¿sí?
S: Si, (laughs)
T: Una estudiante con gorra. Una estudiante con gorra, no con sombrero.
S: (laughs)
T: Vale. ¿De qué color es el sombrero? ¿Un sombrero de qué color?
S: Azul
T: ¿Azul?
S: (Comments between them and laughs)
T: Bueno, son estudiantes, entonces les doy unos sombreros... unos sombreros...
S: Azules... azules...
T: Azules. ¿Vale? Unos sombreros azules. ¿Qué más les doy a unos estudiantes? ¿Les doy corbatas?
S: I don't know...
T: ¿Les doy zapatos negros elegantes?
S: No, no...
T: ¿Qué les doy?
S: Sandalias...
T: ¿Sandalias? Ahá. Vale. Unas sandalias. ¿De qué color las sandalias?
S: Marrón
T: Marrones. Aha. Las sandalias marrones. ¿Qué más les doy a unos estudiantes de Texas State?
S: Sweater, sweater.

- T: Ajá. Sweter jersey. Ajá. ¿De qué color? ¿Cómo el tuyo, de más o menos rojo?. Sweter jersey de color rojo. ¿Les doy... les di un reloj o no les di un reloj?
- S: Si
- T: ¿Sí? A bueno. Un reloj...
- S: Coco...
- T: Ajá. Un reloj de plástico...
- S: (laughs)
- T: Un reloj de plástico...
- S: It's a coco watch.
- T: ¿Qué más? ¿Les doy unas gafas o no les doy unas gafas?
- S: Si, si...
- T: ¿Si o no?
- S: No...
- T: Les doy unas gafas. Bien. A los estudiantes les doy unos jeans, unas camisetas sucias o limpias, unos sombreros azules, unas sandalias marrones, un jersey de color rojo, un reloj de plástico, y unas gafas, ¿sí? ¿algo más? ¿No?
- S: No, no..
- T: Bien. ¿Y un camarero? ¿Qué le doy a un camarero? ¿Qué es un camarero? En un restaurante, ¿qué es un camarero?
- S: Ah, ah, the waiter...
- T: Ajá. Muy bien. ¿Qué le doy a un camarero?
- S: Pantalones negros.
- T: Le doy unos pantalones negros.
- S: Una camisa blanca.
- T: Una camisa blanca. ¿Le doy una gorra amarilla? Una gorra amarilla. ¿Le doy una gorra amarilla a un camarero?
- S: No
- T: ¿O un sombrero rojo?
- S: (You're being on driver's gun...)
- T: Unos pantalones negros. Una camisa blanca. ¿Qué más? ¿Calcetines? ¿Le doy calcetines? ¿Calcetines? ¿Le doy calcetines?
- S: Si
- T: ¿Sí? ¿De qué color los calcetines?
- S: Negros.
- T: Negros. ¿Y zapatos? ¿Le doy unos zapatos al camarero o no?
- S: Si.
- T: Zapatos.
- S: Zapatos
- T: Unos zapatos, ¿de tenis?
- S: Si
- T: ¿A un camarero?
- S: Or...
- T: ¿En un restaurante muy elegante, un camarero va a llevar zapatos de tenis?
- S: Zapatos elegantes. No.
- S: ¿Cómo se dice "your slip"?
- S: Oh, no. If the shoes has... groups or...
- T: ¿No sé cómo se dice?
- S: I've stall your slip... Elegante..
- T: Es un restaurante elegante. Unos zapatos elegantes. No es McDonald's, ¿ok?, no es McDonald's. Es un restaurante elegante.
- S: Con una corbata de color rojo, ahaha.

- T: ¿Eh?
 S: Con una corbata.
 T: Una corbata. Mhm. ¿Una corbata...? ¿Una corbata...?
 S: Negra.
 T: Una corbata negra. ¿Ok? ¿Algo más?
 S: (...) keeper... for cooking.
 T: ¡Ahh! ¿Un camarero lleva eso? Pero ese es el cocinero. ¿No?
 S: (They talk to each other)
 T: ¡Ah! Un mandil. Yo creo que dicen "un mandil". (Teacher writes this word on the blackboard). Mandil.
 S: What that... name?
 S: Mandil.
 T: Un mandil blanco.
 S: Negro.
 T: No. ¿Un mandil negro?
 S: Yes... (talking)
 T: Bien, al camarero le doy unos pantalones negros, una camisa blanca, unos calcetines negros, unos zapatos elegantes, una corbata negra y, un mandil negro. ¿Algo más? ¿O no?
 S: No
 T: ¿Estará así completo?
 S: Sí
 T: Perfecto. Bien. Ahora vamos a hacer... vamos a hacer el ejercicio 75, "El cumpleaños de Rosita", ¿vale? (Teacher writes on the blackboard)
 T: Va. Yo me lavo, ¿sí? Yo me lavo. Tú te lavas, ¿sí? Es un verbo reflexivo. (While writing...) Yo me lavo. Tu te lavas. ¿Cómo es él?
 S: Se
 T: Él se lava. ¿Nosotros?
 S: Nos...
 T: Nosotros nos lavamos. ¿Vosotros?
 S: Os
 T: Vosotros os laváis. ¿Y ellos?
 T: Se
 T: Ellos se lavan. Esto es reflexivo. El objeto directo es igual, ¿sí? Me, te, lo, la, nos, os, los, las. Esto es el objeto directo. El objeto indirecto es igual. Me, te, nos, os, y aquí va a ser le y les. Si estudian el reflexivo, saben objeto directo y objeto indirecto. ¿Sí? ¿Vale? Bien. Objeto indirecto. Esto es reflexivo. Objeto directo, objeto indirecto, ¿sí? Bien. El cumpleaños de Rosita. Es el cumpleaños de Rosita y nosotros tenemos que organizar la fiesta del cumpleaños de Rosita. ¿Sí? Entonces, todo tiene que estar perfecto, todo tiene que estar preparado y vamos a asegurarnos que es así, ¿de acuerdo? Entonces, los platos. Alguien tiene que lavar los platos. Una persona tiene que lavar los platos. ¿Me vas a lavar los platos? Sí, te voy a lavar los platos. ¿Vale? ¿Me vas a servir los refrescos? (Unison) Sí, te voy a servir los refrescos.
 T: Mhm, muy bien. Te... voy... a... servir... los... refrescos...
 S: We can say "servirlos"?
 T: Ehm. Si voy a servirlos. Si. Pero, that's not the way we're going to learn. Ok?. Next week. Because we're going to substitute the person and also the thing. ¿Ok? We're going to take a quiz. Los refrescos, that's right. At first you have, yes, to think a way the person. ¿Ok? Si te voy a servir los refrescos. ¿Vale?
 S: We can "servirte" also?

- T: ¿Voy a servirte los refrescos? Si. Muy bien. También. Número dos. ¿Nos vas a preparar las papas fritas y el queso?
- S: Si, te vamos a preparar las papas fritas y el queso.
- T: Ajá. ¿Nos...?
- S: (Student talking)
- T: ¿Nos vas a preparar las papas fritas y el queso? Si les, as if you were in Spain, ¿vale? Yo les voy a preparar las papas fritas y el queso. En España yo digo: Si, os voy a preparar las papas fritas y el queso, ¿vale? Eso es en España. "Si, os... voy a preparar..", ¿vale? Si les voy a preparar las papas fritas y el queso. O, si voy a prepararles las papas fritas y el queso. ¿Si? Las dos son correctas. Les voy a preparar, voy a prepararles, ¿sí? ¿Le vas a comprar el regalo a Rosita? ¿Si o no?
- S: Si, yes.
- T: ¿Le vas a comprar el regalo a Rosita?
- S: Ahh. Si, le voy... a comprar... un regalo... a Rosita. So, here is not clear that is Rosita. Then if you don't have "a Rosita". But in this case it is clear, because the only one who has the birthday is Rosita. ¿Si? Si le voy a comprar el regalo a Rosita. Cuatro. ¿Les vas a pedir los casetes a Alina y Pepe? Christian. Hehe. ¿Les vas a pedir los casetes a Alina y Pepe?
- S: Si, les voy a pedir los casetes a Alina y Pepe.
- T: Ajá. Si les voy a pedir los casetes a Alina y Pepe. El número cinco. ¿Le vas a escribir las invitaciones? (Meadow), ¿le vas a escribir las invitaciones?
- S: Si, te voy a escribir las invitaciones.
- T: ¿Invitaciones? ¿Invitaciones?
- S: Invitaciones
- T: Ajá. Muy bien. Si, te voy a escribir las invitaciones. ¿Está claro? ¿Alguna pregunta? ¿Todo claro? No, a ver, Stacey.
- S: Almost clear. (...)
- T: When you take the exam, the only problem you maybe are going to have is a good (...) saying "lo, la, le, se, los, las, les", but the rest is exactly the same. ¿Si? Dewan...
- S: What did you change from "me, le, te" and from "nos" to "les" or "os" and we don't change, we don't change the use of "le" or "les"?
- T: Mhm. Ok, if I ask you, "are you going to help me?"
- S: No. (Laughs) I would help you.
- T: Are you going to help me?
- S: Yes.
- T: You would say: "Yes, I'm going to help..."
- S: ...you.
- T: Ajá. Es lo mismo.
- S: But, that don't ask him.
- T: ¿Me vas a servir los refrescos, a mi? ¿Me ayudas a mi? Si te ayudo.
- S: Ah, ok.
- T: ¿Si?
- S: What is the number three asking?
- T: El número tres. ¿Le vas a comprar el regalo a Rosita? Es el cumpleaños de Rosita.
- S: Ah, ok
- T: ¿Vas a comprar el cumpleaños a Rosita? ¿A ella? Si, le voy a comprar el regalo. De Rosita. Si, le voy a comprar el regalo a Rosita.
- S: No we don't either a Rosita?
- T: Emm. The only one who has the birthday is Rosita. So, in this case, we think that it is clear, but if you want to make it clear, you can say "a Rosita". ¿Ok? Es el cumpleaños de Rosita y es el cumpleaños de Juan. Le voy a comprar el regalo, ¿a Rosita o a Juan? No, a Rosita. Hoy es el cumpleaños de Rosita y de María. Le voy a comprar el regalo. ¿A quién? ¿A

- Rosita o a María? ¡Ah, no! Le voy a comprar el regalo a Rosita. Rosita es mi amiga. María no es mi amiga. ¿Si? Pero en este caso es el cumpleaños de Rosita. Le voy a comprar el regalo, ¿a quién? A Rosita. Es su cumpleaños. ¿Si? Aquí esta claro. El regalo es para Rosita. Si no está claro, entonces decimos "a Rosita". No es a María, es a Rosita. ¿Si? ¿Más preguntas?
- S: No.
- T: ¿No hay más preguntas? ¿Todo claro?
- S: Si. Si. Hahaha.
- T: Entonces son muy inteligentes (laughs). Vamos a ver.
- S: Forget it now... so.... (laughs)
- T: Vamos a comprar regalos para navidades. ¿Qué es la navidad?
- S: Christmas...
- T: Ajá. Vamos a comprar regalos, ¿no?
- S: Si.
- T: ¿Compramos ya los regalos? ¿Si? Va. Vamos a ir a una tienda, y vamos a comprar regalos a toda la familia. ¿Si? Ya, para mi madre, a mi madre, le voy a comprar un perfume. ¿Si? Yo compro un perfume a mi madre. Yo le voy a comprar un perfume. ¿Si?
- S: Si.
- T: Allan, ¿tu que le vas a comprar a tu madre?
- S: Ahm. Yo recibo los regalos.
- T: ¿Tu recibes los regalos?
- S: Si (Laughs)
- S: Ahm, ahm... libros.
- T: Libros. ¿A quién regalas los libros? ¿A tú madre? Si. Ajá. Yo le regalo los libros... ¿no? Tú le regalas los libros a tu madre.
- S: Si le, ahm, (...)
- T: Regalo. Tu le regalas...
- S: ...regalas...
- T: ...los libros a tu madre.
- S: ...a mi madre
- T: Allan, it's the question.
- S: How could use?
- T: A ver, ¿le regalas tú los libros a tu madre?
- S: ¿regalas?
- T: ¿Le regalas?
- S: Regalas.
- T: Mhm. El verbo es "regalar". Yo regalo, tu regalas. ¿Vale? El nombre es el regalo. ¿Le regalas tú los libros a tu madre?
- S: (My mind...) get to my mom. Yo le, yo le regalo los libros..
- T: ...a mi madre.
- S: ...a mi madre.
- T: Mhm. Muy bien. Perfecto. Vamos a hacer más compras. ¿Qué regalas a tu hermano, Raymond?
- S: Ahm? (Laughs)
- T: ¿Qué regalas a tu hermano?
- S: Ahm. Si.
- T: ¿Si qué? (More laughs)
- S: No tengo un hermano. I have a brother.
- T: ¿Tienes hermano? ¿Si o no? ¿Tienes hermanos? ¿Qué le regalas a tu hermano? ¿Le regalas libros, le regalas una gorra, una camiseta de Texas State? ¿Le regalas una camiseta?

- S: Si.
T: Ajá, ¿sí?
S: Si, or, ahm, ahm... a televisor.
T: Ajá. Tú le regalas un televisor a tu hermano.
S: Yes.
T: ¿De aquí qué regalamos? Por ejemplo, aquí, ¿qué le regalo yo a mi padre? Necesito ayuda. ¿Qué le regalo a mi padre? ¿Le regalo el Código Da Vinci? ¿Una cámara digital? ¿Le regalo una cámara digital? ¿Sí? Es un poco caro. Más caro. ¿Caro? Es caro, mucho dinero.
S: A barbie. (Laughs)
T: ¿A mi novia qué le regalo? ¿Le regalo un ordenador? ¿O le regalo flores?
S: Vino
T: ¡Ah! Y el vino. Una botella de vino. ¿Le regalo una botella de vino?
S: Si.
T: ¿O una botella de champagne? Es mejor.
S: Champagne.
T: Y... Mi hermano hace mucho deporte, ¿qué le regalo a mi hermano? Becky, ¿qué le regalo? ¿Le regalo una cafetera a mi hermano?
S: Camisa, capuchino...
T: ¿De aquí qué le regalo? ¿Le regalo esto a mi hermano que hace deporte o le regalo esto?
S: Chicles...
T: ¿La raqueta de tennis? ¿Le regalo la raqueta de tennis?
S: Si
T: Si. Ajá. Vale. Y... ¿mis primos? Les gustan mucho los ordenadores. Las computadoras. ¿Qué les regalo a mis primos?
S: Informática.
T: Ajá. Esto de informática, ¿no? ¿Les regalo una computadora...? ¿Qué es esto?
S: Navegadores.
T: (...) Una PDA. P D A, P D A, si una PDA. Bien. Y, ¿a quién le regalo la muñeca?
S: No
T: ¿A mi padre le regalo la muñeca?
S: Si (Laughs).
T: No, ¿a quién le regalo la muñeca? ¿A quién le regalo la muñeca?
S: A la niña
T: A mi sobrino, a mi sobrina, a mi abuela, ¿a quién?
S: Nietas
T: Yo no tengo nietas (laughs). ¿A quién? A mi sobrina. ¿Y la cafetera? ¿A quién le regalo la cafetera?
S: Mmh, no, no. Primo. Abuelo.
T: ¿A mi abuela? Vale. ¿A quién le regalo este disco de música... música romántica? ¿A quién le regalo el disco de música romántica?
S: Why are you looking me like that?.... Padres...
T: ¿A mis padres? Si, buena idea. ¿Y el Código Da Vinci? ¿A quién le regalo el Código Da Vinci? ¿Eh? ¿A quién le regalo el Código Da Vinci?
S: Mmmmh
T: ¿A mí? ¿Me regalo el Código Da Vinci?
S: Si, si.
T: ¡Ah! Vale. Me regalo el Código Da Vinci. Perfecto. Bueno, les pedí "thanksgiving", ¿cierto? Nos vemos la semana que viene.

Inglés avanzado
 Centro de Idiomas FFyL UANL
 Maestro mexicano

- T: So, what are we doing today?
 SS: Nothing (laugh)
 T: Besides nothing? Nothing besides nothing I think you have.
 SS: Teacher, do you have another copy?
 T: Well, you have ... we are going to be working this is as a summary for the lesson. About first, so would you mind keeping this copy in your notebook, in your book? So today we'll be working in exercise four first and then as a review we're going you go into ... we're going to go into the copy. Karina doesn't have a copy, Karina? Don't worry we have some extra copies but the copy will cost you twenty pesos.
 SS: (Laugh)
 SS: But I can't get the copy by myself
 T: But Karina ..., so, what is the exercise for today? Exercise number...
 SS: Four
 T: Four ... Ok, we're on exercise four, yesterday, we did exercise three, page 95, and we did yesterday exercise three, right? That one was using "get" and paraphrase. Today we're going to do the opposite form in exercise 2. Today we're going to rewrite the sentences but now the other way around. Ok, so we're going to use "get" instead of the meaning of "get". To refresh your memory ... what "get" means here?... In our lesson today, "get" means become.
 SS: Become, etc.
 T: Remember the persuading ... is also like have, so we're going to persuade somebody... we're going to convince somebody. We're going to have something done for use. Ok, and also "get" plus the passive voice like: "he got his brother arrested", "I got my photos developed", "I got my wallet stolen by somebody". So shall I give you five minutes to rewrite the sentences in exercise four using "get" now.
 SS: ...
 T: Yes, using "get". Remember we're gonna do like get excited when I go my degree, when I succeeded, I got to visit, I got to ... and let's get going like the start. That is a persuasion or causing something to happen. So, did you do that for homework?
 SS: No
 T: So shall I give you five minutes to you to end?
 SS: Five?
 T: Yes, with your partner. Can we do one. together?
 SS: Yes
 T: It says... So Karina, can you help us? ...
 S: I had a chance, I got a chance
 T: So I had a chance, you would say: I got a chance to go ... for the first time when I was ten. Now we changed had for...
 SS: Got
 T: And please look at the time of the sentence: If it's present, past, or whatever tense you're using ... Just be careful, so, I'll give you five minutes to work with your partner.
 SS: (Working, talking, discussing)
 SS: Sir, what does mean "toward"?
 T: Toward: In the direction of...
 SS: Thank you
 T: So, what sentence is that?
 SS: I'm reading the purpose...
 T: Toward
 SS: Bless you (to someone sneezing)
 (A cell phone rings)
 SS: Sorry!
 T: ... Cell phones will be accepted only if they have Christmas ring tones

- SS: Ah!
- T: No frogs, no cats
- SS: (Laugh)
- T: Yes, in the other class somebody scared me with a frog
- SS: (Laugh)
- T: So... only Christmas ring tones. So, select your ring tone for the Christmas time
(Cell phone rings)
- Is that the Christmas time?
- SS: Yes!
- (Teacher talks to an outsider) (Then enters again)
- SS: Teacher, how many verbs do we have to change?
- T: Only one. There's only one change. Can we change more than one? You refer to letter B?
- SS: Yes
- T: Ok, what is it in letter B?
- S: I was ...
- T: We usually are going to change only one, ok? So, Karina, what do you say for B?
- S: I ... I never was to be chosen
- T: I never. . .
- SS: I never got chosen
- T: I never got chosen
- S: The first use we ... So it's
- SS: I was awful
- T: I was awful at sports when I was in the middle school. I never used to be chosen, so, to be chosen is a... I never got chosen... I never got chosen for ... Ok, ah, can anyone help with letter C ... Mike
- SS: The original sentence is "I always convinced my brother my homework for me when I was young", and the sentence is: "I always got my brother to do the homework for me"
- T: Ok, I always get my brother to do my homework for me. Because the word is "I convince", so remember, "convince", persuade in home. We can use these three. So letter D, what's inside letter D?
- SS: At this time...
- T: Ok, Rachel
- SS: At this time of the year boslows of tourist... is it right?
- T: The sentence: "At this time of the year, lots of tourists" So, at this time of the year... the city, who is the city? It's a We
- SS: We
- T: Ok, if we're talking about the city, the city is we, so we...
- SS: Got lots...
- T: Because we got "boslows", it says "boslows" of tourists visit our city, so we got "boslows" of tourist visit our city. We have to make the change...
- SS: We
- SS: We will...
- T: I don't thing "we will" because the sentence doesn't say "we will", right? So the sentence says ... "the city has..." So, at the end, what does it sat at the end?
- T/S: We get boslows of tourists visiting our city
- T: It doesn't say who but it is understood that we...
- SS: We get
- T: We get
- SS: And how can you know that you have to change the structure?
- T: Ok. How do you know when you get to change the structure? Look at the sentence, what it says at this time of the year boslows of tourist visit our city, so this is our and who is our? It's we. Depending on who, the sentence is talking about the city, us, other people, my brother... if you review the sentence, it says my brother, but my brother is stated in the sentence, but the other is not stated, it is our city, so that's we. So shall we look at letter E, we're having a few problems with our car, it's too difficult to start it in the morning.
- SS: It's very difficult to get it started

T: Ok, It's very difficult to...
 S/T: To get it started
 T: In the morning
 SS: Staring?
 T: It's very difficult to get it started. Ok, next one... F. I saw a great movie last week. It really made me think.
 SS: It really got me think
 T: You say it, it really got me think. So I saw a great movie last week, it really got me think. Aida, can you help with G?
 S: I always start to feel very nervous the night before an exam. I get to start to feel very nervous
 T: I get to start... but remember that...
 SS: Get started
 T: Get and start is the same thing, so we cannot say get and start together
 SS: I always get nervous
 T: Ok, really nervous
 SS: It's not I always get feeling?
 T: I always get really nervous because get means start feeling.
 SS: Get and really nervous
 T: Yes, only... Anyway, you usually say that before an exam, right?
 SS: What?
 T: This is your every day life
 SS: Yes
 T: I always get really nervous the night before an exam. If it's your everyday life or any period of the semester when you have exams?
 SS: Yes
 T: So, please, incorporate this in your heart
 SS: (Laugh) Ok
 T: Ok, you always say that. What would you say?
 SS: I usually...
 T: I wouldn't say "I usually"... I would say "I always"...
 SS: I always get my hair cut
 T: I always get my hair cut once a month. Listen, you don't cut your hair but you...
 S/T: Get your hair cut
 T: because if you cut your hair... I can't imagine. You cut your hair or you get it cut?
 SS: I get my hair cut
 T: Ok, you get your hair cut. Ok, good, now, the kid... the kid, who is our guest today?
 S: It find it really hard to fall asleep at night, and I find it really hard to get sleep at night
 T: Ok, I find it really hard to get sleep at night
 SS: Mister is it Ok if I say: "I find it really hard got fallen asleep..."
 T: Mmm... because this is I really find it hard to get to sleep. To get to sleep is like get fallen asleep. But we don't need that. Remember we're using get when necessary, when possible to exchange for too many words we use get, right?
 SS: Mmmh
 T: Ok, what about J?
 SS: I'm always very shy when I first ... when I start to talk and ...
 T: Ok, once we get talking...
 SS: I find ...
 T: Is this part of your every day life?
 SS: Yes, yes
 T: So, at the very beginning you're very shy
 SS: Always
 T: But then. . .
 SS: We're very talkative
 T: Remember, Karina, when we started this semester she didn't talk, today we can't stop her.
 S: Ok, Mister

- T: I mean that's good you have to talk every day. Ok, Rachel is that Ok? Now, what we're gonna do with these sentences, with your partner. I'm going to say which one is true for you. But we all agree that letter G is our every day life before an exam. So, G is true for everyday.
- SS: Yes
- T: Ok
- S: Sometimes...
- T: Sometimes?
- SS: Yes, not always
- T: Not always, ok. What happens with your English exams? Are you nervous?
- SS: No, no
- T: No, when you have oral exams?
- SS: Yes
- T: Sometimes, sometimes, every time you always have an oral exam and you're shaking like a leaf in front of me. I say, kids, relax, this is just a talk
- SS: (Laugh)
- T: So, G is true and this is my last name not for the kid. Can you and your partner make it true or false for me? Ok. Can you do that in two minutes, please?
- SS: For me?
- T: Yes, for me is it true or not true
- SS: (Talking, answering, discussing)
- SS: Mister go aboard to travel out of the country?
- T: To travel out of the country
- SS: Alone...
- T: Karina, she went to Canada alone
- SS: Aboard, alone?
- T: You miss buses in Monterrey? Can you imagine in Canada? Karina was in Canada, Karina, did you miss buses in Canada?
- S: Did I miss? No because they have a time table, so...
- T: So they have time tables and there's no problem
- S: No, and you cannot...
- T: Can you help me...? (signaling something)
- S: Mister, Hector is going to sing...
- T: Hector is going to sing?
- SS: Sing, sing, sing
- T: We're singing tomorrow
- SS: Tomorrow?
- T: Tomorrow we're singing in, how many languages?
- T/S: Portuguese, Persian, polish, English and Spanish
- T: Yes, we're going to be singing ...
- SS: German
- S: Italian
- SS: In German
- T: I'm sorry but we cannot sing in too many languages, only five
- SS: German
- T: Polish, Persian
- SS: Portuguese
- T: Portuguese
- SS/T: English and Spanish
- T: And we're having a depart ... are we having a de ... tomorrow?
- SS: (Laugh)
- T: He will have problems at the end of the semester. Just at the very end
- SS: Raymundo
- SS: Mándeme, Raquel
- SS: Siempre me dices Raquel, préstame tu libro, Ray (y Ray le presta el libro)
- T: Ok, everybody is ready?

- SS: Yes
- T: Well, this is using get, but more than using get is a telling your story when I was first in... school, first in a competition, first in a compromise or something. Can you open your books to page 94, exercise 1? There we have a first prize. What are we going to do here? Ok, Karina, can you read the instructions for exercise one?
- S: Choose the right word to complete...
- T: Page 94, first prize, Ok? This is exercise one
- SS: Listen to the three conversations and match them to the pictures
- T: So now we have 3 pictures we're going to listen to three conversations. Conversation one refers to picture A, B or C. But I want you to pay attention to what they were first in. Were first in A, B or C? Ok, is that clear?
- SS: Yes
- T: So, are we ready to listen?
- SS: Yes
- T: (Plays the tape recorder)
- T: Lucky you! So what does the conversation refer to? A, B or C
- SS: C
- T: C or by the way, do you remember my Pepsi?
- SS: Yeah, yes!
- T: Ok, why do I drink Pepsi?
- SS: Because you can't drink Coca Cola
- T: Ok, I can drink Coca Cola, there's a reason I told you the story why I drink Pepsi
- SS: No, teacher
- T: That was the first time I won money. Remember the... I was talking about the cap. I threw the trash can yeah!, it is true... I won 25000 pesos... and that was the first time I won something
- SS: Ah, mhm
- T: You forgot my story, didn't you?
- SS: (Laugh)
- SS: What did you do with the money, teacher?
- T: I bought a car. I recently had... I mean, I Had had an accident and I didn't have any money. I was driving a VW really awful. I was driving a sports car. I didn't have any money and I bought a 7000 VW and I was really, really sad. When I bought the Pepsi... and that was the winning prize: 25000 pesos.
- SS: Oh!
- T: And I had 7000...
- SS: And what happened when you woke up?
- T: I had my car, the car was in the entrance of my house. Really, I bought a car, I bought a new car. I sold my vocho...
- SS: (Laugh)
- SS: Un vochi'o
- T: Yeah! Ah! Lucky me! Yeah, that's why I drink Pepsi.
- SS: Ohh!
- T: I told you the story before
- SS: Nooo!
- T: ... Now you know why I drink Pepsi, so if one day you want to bring me something to drink...
- SS: Teacher, are you expecting to win again?
- T: Yeah! I'm expecting to win again. You know why? Because it has some members and I put three on my cell phone and I sent a message and hopefully for this Christmas I'll have a new car
- T/SS: (Laugh)
- T: So this is like the first time in winning something with a school project in the story. I want you to include the story in the exam some details.
- SS: The story? Your story?
- T: My story?

SS: The Pepsi?
T: About Pepsi
SS: Pepsi and you
T: Like a fill in the blanks exercise...
SS: (Laugh)
T: How did the teacher feel at the end? How did the teacher feel when we woke up?
SS: (Laugh)
T: ... from this dream. Anyway, let's listen to story number two. Ok, are you ready?
SS: Yes
T: Ok (teacher plays tape)
T: Believe me I sounded like that (like Tarzan) when I discovered that I had won
SS: (Laugh)
T: Worse than that. I couldn't believe I had won 25000 pesos the time when I needed it most: no car, no money, no hope and the Pepsi. Yeah! tThis is true. So that's me (signally the recorder, referring to Tarzan) (Stops recording) (Violeta arrives)
T: Let's give a little test to Violeta, right? Violeta, do you know why I drink Pepsi?
S: No
T: I told you a little story about why I dring Pepsi and not Coke
SS: ...
S: I was late, I wasn't here because I always remember your stories
T: yes, she always remembers my story. That's why I'm asking her, She lost my story.
S: Yes, I think so.
T: It's in the exam
SS: (Laugh)
T: It's in the exam of fill in the blanks and how did the teacher feel at the end?
S: You said something about a play but I don't remember more
T: Do you remember something about money rings the bell?
S: Yes, you said that once you won a Pepsi game you... I
T: But I won
S: You won some money
T: And what did I do with the money?
S: I didn't remember but you said you had a big check and you took a picture
T: You see? She remembers. I had a big check with a Pepsi and a picture just like on TV
SS: ...
T: Don't ask me how I was because these stories mention how old these people were. I was young
T/SS: (Laugh)
T: So story number two...
SS: Hoy many years ago was that?
T: I don't remember, but I've had that car and then I had another car, and then another car...
SS: Ah ah!
T: Too many cars, too many cars ago.
SS: (Laugh)
T: No, it was... I don't remember
SS: It was Michael Jackson advertising Pepsi, years ago
T: It was Batman
SS: ... (Laugh)
T: Batman returns. So I don't remember exactly. Violeta remembers.
S: Yes, I remember another thing... you sold your car and bought another one
T: You see? What car did I sell?
S: A Chevy?
T: It was a Vocho, ok? Anyway, it was a small compact car. I sold it and I bought the new car. Do you see? Ok, listen to... oh! What picture is story number two?
SS: A
T: So, what do you think story three will be about?
SS: (Talking at the same time)

- T: Ray has something in mind?
 S: The German girl hasn't passed
 T: The ... when the German girl passes. We're going to play story 3. Ok, let's listen to story 3 and see if it's about love, what kind of love ... Are you ready to story 3?
 SS: Yeah! Yes!
 T: (Teacher plays story number 3)
 T: Ok. Tell us about your first girlfriend.
 SS: Let me remember... I was 5 years old
 SS: Ah! Ah! (laugh)
 T: Ok, this was 13 and Ray was a little earlier. Ok, let's listen to the story and see if it's Ray's story.
 T: (Teacher plays story)
 T: Ray, is it your story? Ray was... 5 and how old was the girl?
 S: I was kidding....
 T: Because you usually ... having boyfriends, girlfriends. Remember that we're talking about your first... your first contest... your first everything about your life.
 SS: ...
 T: The first time, the first time you learned English. Do you remember your first day in an English class?
 SS: Yeeeeees!
 T: How did you feel?
 SS: ... because I entered the wrong classroom?
 T: You went to the wrong classroom? And what happened?
 SS: I was in the ... classroom and I didn't understand anything. They checked list and I wasn't there. I show the ticket and it says... they said that ... you're first level.
 T: So you went to a class in level three. You were supposed to be in 1.
 SS: Yes
 T: Oh! How sad!
 SS: (Laugh)
 T: And did you cry?
 SS: No... everything was ... very stupid guy
 T: Hello one, level one, and you were very happy in level three.
 SS: I was very happy in level.
 T: And you understood everything?
 SS: I understood everything I participated
 T: But at the end you departed. And who else remembers the first English class? Nobody had a first English class?
 S: yes! But I was in school, in secondary school, and the teacher was taller, taller... she was like... her voice was like scary...
 T: Strong? Scary?
 S: Strong and scary. I was a child and they... sheee came to the classroom and she started to speak all in English: I had... like 8 years and I didn't understand anything and I... her voice... she was very tall..
 T: Too many details: tall, scary voice, no English, and how did you feel?
 S: I was scared but she was a nice person
 T: At the end, after all a nice person, Ok, that's great. Any other thing you remember your first English class? And Karina, your first Italian class?
 S: yes, she was Elizabeta and, well, she was Italian. She was a great teacher, and I felt embarrassed because it is like Spanish and it has similar pronunciation. She was talking in Italian most of the times because the pronunciation with the C and I, the C and E is different.
 T: But today you can speak Italian.
 S: Yes, more and less.
 T: Can you tell us who you are? Where you're from? And, what do you do? In Italian
 S: Ah, mister!
 SS: C'mon, C'mon

- T: Who you are, where you're from, what you do and how you feel
 S: (Speaking in Italian)
 T: How do you feel?
 S: I don't know how to say, hahaha!
 T: Can you repeat that, please?
 S: (Speaking in Italian) You a ..., sorry, in Italian, is "I have" 20
 T: And how do you say "nice to meet you"?
 S: Eeeh! "Molto plasere"
 T: "Molto plasere" (Moving his head like a Chinese)
 SS: (Laugh)
 T: Like a Chinese, hahaha, moving my head and speaking Italian
 SS: (Laugh)
 T: My first mistake, in an English class, speaking Italian, and moving my head as a Chinese.
 Oh! I feel so bad. Ok!
 SS: (Laughing)
 T: I'm very much Japanese today and I always do that. I have a Japanese student who always does that (inclining the head). Forget it! English, Italian, Japanese.
 SS: ... Japanese people always do that
 T: Well, I'm sorry. And anybody else remembers the first English class? The first day at the language department? The first day in this English class?
 S: yes! We were in an awful and terrible classroom
 T: Yes, and somebody was complaining a lot.
 S: Yes!
 T: And then, what happened?
 S: I remember you asked if someone knows you and we had understood that the mister was Mike. I.. I... I wanted to raise my hand to answer and say Yes!, You are the teacher! Mike but you wasn't and then you wrote your name and I said: "Oh, my god!" I...
 T: Another person, that's another teacher. So that class supposed to be of that teacher and, what else ... from this English class? On the first day...
 SS: I remember ... my teacher but the last year is the Christmas season. I remember I saw your Spanish students, singing villancicos in the hall
 T: Yeah! Christmas carols
 SS: ... When I say you. No! we're going to sing.
 T: ... We're going to sing in public.
 SS: The first thing I said: Oh, no!
 T: The first thing is ... we're going to sing Merry Christmas singing in front of other people. So we're going to sing and dance ... country style
 SS: No, mister
 T: Yeah! We're going to sing Christmas carols ... what can you say about your first day of class? What can you say?
 SS: This semester?
 T: Yes!
 SS: I remember I was in the third floor and I said: "Oh, my god!" I saw you and I think I saw a teacher very nice
 T: Nice?
 SS: Yes!
 T: ...
 SS: (Laugh)
 SS: I remember because in the last semester a friend had a class with you and she said: "Oh! She's very nice... he's very nice and talkative..."
 T: Oh! Thank you very much. Somebody remembers something from the first class? The very beginning? ... And now we're going to sing Christmas carols.

Transliteración

Clase de Inglés avanzado, maestro norteamericano

Centro de Idiomas Filosofía y Letras UANL

Al iniciar la grabación, los estudiantes trabajan juntos con una tarea que el maestro les asignó.

T: She's videotaping the class as a part of her Phd Project.

So you're gonna be young famous.

Ss: Jaja

T: Ok, so I'd like you to observe this article on exercise 3.

It asks you to find some phrasal verbs in the article, as it is underlined.

So, letter A, what's something from this article that means sleepy?

S: query eye

T: I want you to take a look at what query eye means.

Having your eyes query, It is when you first wake up in the morning, and get ready to come to this class.

S: partly closed?

Yes, partly closed. Some people say they have it difficult to keep their eyes open in the morning (*inaudible*) said he woke up at 6 o'clock every morning. But he said that he went down the stairs with one eye open and one eye closed.

Now, what about letter B?

Priscilla, what do you say about letter B, the first one. . .

S: Get off on the wrong foot

T: Yes, get off on the wrong foot, yeah

Start your day getting off on the wrong foot. . .

When you get up it doesn't matter which foot you get off with, but how do you start with the right foot? If you eat breakfast, it is important to have the right food and have the right requirements.

And the second one on letter B?

José Luis, what's another way to say things continue to deteriorate?

S: Get worse

T: Yeah, things get bad or worse. Something started bad and then, they go on wrong and progressively get worse. . .

And in letter C?

Adolfo, what about that one?

S: Flutter free.

T: Flutter free. Remember what flutter means. . .

If things look messy, things are out of order and spread all over. You have heard a say "A place for everything and everything in its place"

A place for everything and everything in its place, that's how you'll have a flutter free environment.

A place for everything and everything in its place . . .

T: OK, letter D. . .

Let's think about the first one in D . . . Mónica

S: rising

T: Yeah, when the sun is coming up. it is rising. The sun is rising . . . ahhh

When I got up this morning, the sun was rising . . . ok

What about . . . in price for destination . . . Ricardo

S: a holiday destination

T: a holiday destination. A holiday destination. . . the word holiday means vacation, not in British English, but in American English..

We're talking about vacation holidays.

Ok, it's time to get to know each other, to tell something about your partner.

So, exercise 4 . . . what's the instruction for exercise 4, Gaby?

S: The instructions . . . which of the following facts do you think are true?

T: OK, so let's see if you guess correctly . . .

(here, the students discuss the answers in pairs. This takes several minutes, meanwhile, the teacher monitors them)

- T: Now, I'd like you to work on exercise 5. . . it starts with a series of questions, a quiz. If you can't answer don't worry, this is not about something you have read yet, you're guessing your answers here. Then you read and check the answers.
(inaudible)
(this activity takes several minutes)
- T: OK , ahhh, were you surprised by the answers?
- S: Yes, I was. . .
- T: you were surprised, anybody else surprised by the answers?
(inaudible) so it's better to eat breakfast in the morning. . .
- S: *Explaining the importance of breakfast. . .(inaudible)*
- T: So people who do not eat breakfast get hungry and have more temptation to eat something that may not be healthy.
- T: Ok I'd like to remind you that, maybe not tomorrow, but later we are going to be starting the new book, right? As I told you at the beginning, you're going to be seeing the first unit of your advanced book, all right? I think you know what it looks like, right? This is the book that you'll be using the whole semester in the 7th level. You just need it for one unit this semester, XXX
OK , now page 126, it's called The freedom Ship. The Freedom Ship.
What is it? What can it be?

Transcripción Clase de Inglés intermedio
Centro de Certificación de Lenguas Extranjeras UANL, maestra británica

Teacher: OK , ah, come in
Student: I'm sorry
Teacher: It's OK. . . . David
Teacher: Gloria?
T: OK, right. I think . . .
First, we star with a review of adjectives that we saw last week
All right Gloria, come in
What we saw last week. . . what did we see last week? look in your notebook,
the adjectives that we saw last week . .
S: Bored
T: Boared with ed, what's the ending
what's the adjective ending?
S: ing
T: ing. . . ok
Ok. . . who can give me more?
S: interested
T: Interested. . . yes
Interested and ?
S: Interesting
T: Interesting, very good!
OK, more?
S: depressed
T: depressed, and?
S: depressing
T: OK
S: disgusted and disgusting
T: Yes. . . disgusted, yes jaja
Disgusted and disgusting
Yes, we are going to start now making sentences
At least give me one sentence. . . remember how to use adjectives, we saw it
last week
Well, how? Gloria? We are going to use . . .
One of them
S: "Sometimes I feel depressed"
T: Sometimes I feel. . . .
S: depressed
T: Sometimes I feel depressed
Why do you use ED
Why are you using ED?
S: Because I am talking about present
T: Good
T: More. . .
S: Eh. . . . Mondays are so boared.. . boaring
T: Mondays are so boared, always?
S: No, this last Monday was good
T: why?
S: Beacause we don't
S2: we didn't come
S: we didn't come to class.
T: OK why don't you say (*inaudible*)
OK. . . Mondays are boaring
Why do you use ING? Because
S: It's a feling
T: Good!
Are you ready?
S: NO

T: No?
You look ready. . . are you ready?

S: It is interesting to be here this morning

T: Ja ja
Ok it's interesting to be here this morning
OK interesting
Are you ready Olga?

S: Yes
No jaja

T: NO
Are you ready (signaling another student)

S: If you are boared you can to exercise

T: Ok if you're boared. . . if you're boared you can do exercise.
OK...*(inaludible)*
No
(inaludible) for present perfect and past simple, as we've seen it before
I hope you can find it quite interesting
We star with verb examples,. . . start, play, work, listen
How do we form the past simple of the verbs?

S: Play . . .

T: Ok . . . we have play. . . and what's the past simple of play?

S: played

T: Played . . . ok
Past simple (writing on the board)
OK played, ok, right!
Give me start . . . start . . . the past simple?

S: started

T: started
Ok . . . start and started
If we have work . . .

S: worked . . worked

T: worked. OK
Worked, worked. . . and. . . listen

S: listened, listened

T: listened yeah
Listened. . .listened. . . ok
What do you notice in these. . . played, started, worked and listened?

S: ED

T: right . . ED
OK ED. What does that mean on them?

S: ah.....

T: what does that mean when you first see that?

S: ahhhh, it's a regular verb . .

T: it's a regular verb
(Inaudible) into the regular
It's much easier on them
And they don't change, right
*(Inaudible)*on the change, now I am going to put some on the board
Under three columns: we will have infinitive, past simple and then past Participle
I am going to put different columns so you will have to come on and complete
The table. Yeah? Right?
You can do it and come to the board
And if you want to look in your book . . . in the back of the textbook.
You can take a quick look . . . you find them on page 125
Try to remember without looking in the book, and then you come and write
In the table

T: (writes the table on the board)
Right, I'm finished

Close your books, please
 Come to the board, only by three minutes for the table to be filled
(Inaudible) please
 S: (Stand up and go to the board)
 Ja ja ja
 T: The easier ones are done the first
 Finished? One minute
 Finished? I assume very good
 Right.... Is the table ok yet?
 Are they OK?
 S: Mmmmm, yes.
 T: It looks that it is ok?
 Check, please, quickly
 Check in the back of your book. Make sure they're ok
(Inaudible)
 Are they ok?
 This one is missing, no?
 S: ah. . . ok
 T: this one is missing I think
 S: Yes
 Come, come, come
 T: ok
(Inaudible), no?
 Ok. Are they all right?
 S: Yes
 T: are they correct?
 S: Yes
 T: Yes?
 Good, very good, excellent, right
 We're now going to practice pronunciation
 And then we're going to use them in speaking. . . yes?
 Right. We are going this way, good
 Be
 S: be
 T: was, were
 S: was were
 T: been
 S: been
 T: begin, began, begun
 S: begin, began, begun
 T: buy, bought, bought
 SS: buy, bought, bought
 T: choose, chose, chosen
 SS: choose, chose, chosen
 T: come, came, come
 Ss: come, came, come
 T: do, did, done
 Ss: do, did, done
 T: eat, ate, eaten
 Ss: eat, ate, eaten
 T: go, went, gone
 Ss: go, went, gone
 T: have, had, had
 Ss: have, had, had
 T: know, knew, known
 Ss: know, knew, known
 T: very good, ok,
 Now. . . we are going to use them in different sentences
 For example have you ever bought an ice cream?

What's the tense, past or present perfect?
 Have you bought an ice cream?

S: Present perfect
 T: present perfect
 Good. Have you ever bought an ice cream Gloria?

S: Yes, I have
 T: Yes, I have.
 When did you buy your ice cream?"

S: Mmmm yesterday
 T: Yesterday. . . yesterday
 Can you give me a full sentences with yesterday?

S: yesterday I . . . I . . . bought
 T: yeah
 S: an ice cream
 T: an ice cream. . . Yesterday I bought an ice cream
 Is that present perfect or past simple?

S: Past simple
 T: why?
 Why?

S: mmmm
 T: why
 S: you're talking about something done yesterday
 T: because she did it yesterday
 Because it's yesterday
 It's an action that was done yesterday and. . . finished
 Right, so we're using past simple, good
 So it's a combination of present perfect and past simple
 Depending on your answer
 Yeah? So take a look at this
 Under (*Inaudible*) practice
 A big question is have you ever?
 I'm going to leave these, so you can have these (*Inaudible*)
 Now . . . these are some ideas I have
 You can use, or change what you want to
 Are they any words you don't understand?
 You know what this is?

S: Yes. . .
 T: describe it to me Hilda
 S: I . . .
 T: don't look into my feet ja ja ja
 S: ahhh
 T: sorry
 what does these words platform shoes imply?

S: big
 T: it is big. Why is it big?
 S: because it make you taller
 T: it does, right
 Is ti like this? Is it like that? (*dibujando*)

S: no
 T: no
 Why not? What's the difference?
 What kind of heel is this? Do you know?
 We can call it high heel
 It depends, we can call it stiletto . . . very pointed
 Yeah? Stiletto heel
 Now, these are different. Why?
 I think you all know
 You know how they look like, and usually they have a base on the front too
 So the heel is solid. . . yea? It's solid here (*signaling in the drawing*)

- OK, now. . . read now the questions
Read questions from the board, any questions . . .
- S: More than (*inaudible*)
T: Yea, you can use (*inaudible*)
S: Have you ever. . . ate tacos?
T: Ja ja , is it ate?
SS: eaten
T: Eaten, right. Have you ever eaten tacos?
Are you asking me? Are you asking me?
S: Yes
T: OK, yes I have eaten tacos. What's the next question?
S: when did you eat tacos?
T: eh hh. . . where or when?
S: when. . .
T: when did I eat tacos?
I ate. . . I last ate tacos with you. . . about, when was it? two weeks ago?
S: No, three
T: Three weeks ago?
OK three weeks ago.
What am I using? I last ate tacos. . . I last ate tacos
With what type of verb? What type of verb?
S: Past simple
T: It is past simple . . . just because I said last
But this is what you're looking for. . . yeah. . . ate
And ate is a past simple, right
Now, I'm gonna put the rest of the sequence
We have . . . if we have the question "have you ever eaten tacos"
You're gonna have. . . it's gonna be question one. . . have you ever eaten
- tacos
- The answer may be "Yes I have . . . eaten tacos, past participle
And if the answer was positive, we're gonna have question 2
When did you. . . and then you're gonna have past simple
And then your answer can be. . . what can we have in the answer?
Gloria gave us an example, so what did she say?
In past simple, about the ice cream?
S: she bought an ice cream yesterday.
T: OK. What is the key word?
S: key word?
T: the key word indicating past simple. . .
S: yesterday
T: yesterday, right
Yesterday. So you may say ah hh I, past simple and then yesterday
Give me other words of past simple. . . any other words you know?
S: last year
T: yeah, last year
S: last week
S: last day, last Saturday . . .
T: jaja ok last week
S: last month
T: last month, last year, ah hh I'm thinking also in two days ago
Any of those, all indicate past simple
So, if for example the person answers the question in negative
Have you ever . . . and they say ah hh
NO, No I . . . past participle then the conversation is going over
So a little practice using these and then I'm going to set you some role plays
Where you have to pretend you're the person in the role play
Using these questions or other questions from the board
OK I'm going to give you one minute practice. You can practice with the
Person next to you, and you can ask any of these questions and please

- If you want to experiment and use different verbs. . . use different verbs
 You have one minute to practice with the person next to you
 Ask the question, and then you are going to hear the answer. And follow the Sequence, yeah? Does anyone understand what I want?
 Yes? OK you have a minute from now. . .
 (Students practice in their seats, teacher monitors them)
 (Todos practicando y hablando al mismo tiempo. Hacen preguntas individuales a la maestra, quien les responde de la misma manera , en sus lugares, no para todo el grupo.)
- T: OK (llama la atención de los estudiantes, para que dejen de trabajar, por medio De aplausos. Right!
 Now, what we have here. . . I have these pieces of paper here
 I have six of them. You will have to ask questions in the present perfect. The Answer is going to be in present perfect or in the past. So look at these Situations and make the sentences. . .
 Ok A, A, A (repartiendo los papelitos a los alumnos) Now B, B,
 OK, go ahead and you have, let's say . . five minutes.. Are
 Ok, so the As drop your questions. And then B so each person will have the Chance to play his role. You can use these questions (signaling the board) or Your own questions. Ok in five minutes I want you to start the conversation Remember your verbs, they are the essential part. Ok I will check you in about Three more minutes. If you have any questions you can ask me.
 I'll go around and then we will start the conversations, right?
- S: Are we going to work alone?
 T: No, together. You have some situations, . . look at the situations
 S: Ah, Ok. . .
 T: You start the conversation, and then ask the person next to you
 So remember you have to start the conversation in a polite way, how you start How you finish. . . you say good morning or good evening, whatever. . . okay? (Empiezan a correr los minutos y los estudiantes trabajan en pares en sus Diálogos) La maestra recorre los lugares y aclara dudas.
- T: Two more minutes . . . and then we will start the conversations. Are you OK? After some minutes. . . Everybody's finished? How many questions do you Have?
 S: Just two. . .
 T: Two. You? Only one? Let's have one more minute. . .
 Are you ready to start?
 S: No.
 T: Not yet. . . Ok
 (después de un minuto) are you ready now?
 S: Yes
 T: OK
 Are you ready? (pregunta a los otros equipos)
- SS: Yes
 T: If you get incorrect, I'll stop. . . Ok . . . GO
 SS: (First team) If I show you the blue marker. . . that's incorrect
 You see, do you like blue?
 SS: No (ja ja)
 S1: OK
 Good evening. I'm Tere. I want to ask some questions. First of all, I want to congratulate you and the team for the winner and . . . I want to know How do you feel.
 S2: I feel good at this level of my career and I want to continue.
 S1: Did you think about it?
 S2: No, I have always been shy and. . .
 S1: have you ever spent a fortune?
 S2: Sometimes. . . last time I was. . . I spend three million dollars . . . (inaudible)
 S1: Have you ever played against (inaudible)?
 S2: (Inaudible)

S1: Have you ever . . . feeling.....?
 S2: *(Inaudible)*
 S1: Ok, Thank you!
 T: Good questions, excellent, very good.
 Now, next team, we have to use get, competition. . .
 S3: Have you ever. . . ?
 S4: Yes, I . . .
 S3: Have you ever visited another place in México?
 S4: Yes, I have. I went to Puerto Vallarta last year.
 S3: Have you *(inaudible)*
 S4: No I haven't
 T: Ok, good!
 Any questions?
 Finished?
 Can anyone guess what you were doing?
 Can you tell us what you were doing?
 S: A role play
 T: But what were you doing?
 S: OK
 T: Next, what are you going to do?
 S5: I'm at a party, I'm trying to talk to him
 T: You want to talk to him. . . OK
 S5: Hello! What's your name?
 S6: What's up. My name is *(Inaudible)*
 S5: I think I have seen you, have you any *(inaudible)*?
 S6: *(Inaudible)*
 S5: I've worked for two years in a shopping store
 S6: I visited the shopping store
 S5: When did you go?
 S6: Mmm, maybe last month.
 S5: Oh yes, I remember you.
 You bought some clothes there and you were going to pay with your credit card
 T: Ok,thank you!

Inglés principiantes

Centro de Idiomas Filosofía y Letras UANL

Maestra mexicana

- T: Who did it? Ok, you.
- S: My neighbor... my neighbor have animals in danger of extinction.
- T: Is there a problem?
- S: Yes
- T: Why? He is taking care of them.
- S: Que están en peligro de extinción
- T: Ok, so you think that this kind of animals must be in the zoo, a zoo, like La Pastora zoo, not in a house, no?
- S: (Laugh)
- T: So, for example, I don't know, the (wool), it's not, ahm, it's not good to have this kind of animals at home, no? Ok. Because it's aggressive, right? And... what about this one? Who did it? What can you tell us, about this?
- S: Now his problem, because he is (algo)...
- T: They fight
- S: Yes!
- T: And you listen to those fights...
- S: My neighbor is always (refused) to do goes his active (...)
- T: Your neighbor is always refused... what?
- S: (Pointing to a draw in the wall)
- T: Is he an actor?
- S: Si... yes
- S: Es un artista
- S: He is an artist
- T: An artist. That means that he works with art.
- S: Like a paparazzi (laugh)
- T: Ok, let me get it. You said that the problem is that he is an artist, yes? But, what do you mean by artist?
- T: Artist is a person that works with art, right? You mean, famous people? Do you mean famous people? And you don't like to have a neighbor that is an actor?
- S: (No)
- T: So, what's the problem?
- S: Que van los paparazzi...
- T: Ahhh! Ok! So, all the media, there are always the, the, the recorders and a lot of noise and a lot of crowd, cameras and lots of... you don't have a private night. Ok! And this one... who did it? Ok, tell me something about this (dots) and soccer players...
- S: My neighbor have a (does) and park everything...
- T: Mhm...?
- S: My neighbor have a car...ahm... special in my house
- T: They park their car in your space?
- S: Yes
- T: And you don't like that. Because when you arrive in your car it's taken by your neighs. Ok. That's very good. Any other comment about these pictures?... Ok, means will be your first participation, ok?
- SS: (Taking out books and notebooks)
- T: I (has a country). In the mid time I wanna (open you) the books, please. Page fifty three. Fifty three. Just, do it fast, please. Hurry. (Teacher is preparing the projector)
- S: ¿A qué estamos?
- T: Today is November eighteen.
- T: Everyone, please, page fifty three. Past the poetry, quickly, please.
- T: One (hair), she nice and he... You don't like Sponge Bob? Just think and (bet). Quickly please (...). Well, are you... at page fifty three?

SS: Yes
T: We have some complains about neighbors, noise and privacy. Tania, can you read about noise? Do you have your book?
S: Yes!
T: Ok
S: My neighbor back don't grab a night.
T: Ok! Show hands the people that have this problem. Raise your hand if you have this problem with your neighbors. You, you, you... any other? And, what kind of dogs you see? What race? Coquer...? Ahmm...
SS: Chihuaha
T: Chihuaha, because, those are cute but they are lazy. What kind of dog is it?
SS: French-Poodle
T: And it's very noisy... And this?
SS: (Discussing about the raze of the dog)
T: French-Poodle?
S: French-Poodle?
S: No, era otro, es San Roque...
T: Husky?
T: Boxer?
S: No, está grandote
T: Doberman?
SS: No, bull-terrier. Chihuahueño.
T: Bull-Terrier. Ok. Tania, the other?
S: My neighbor always has lot parties
T: A lot of parties. Who has party neighbors?
SS: Mhm, no
T: Anyone? You don't have party neighbors?
SS: Yes
T: Every Saturday? Or, everyday?
S: Everyday...
T: Every weekend?
S: Weekend
T: Give me a second (The teacher does something at the door) Oscar, privacy!
S: The kids next door always play in my yard, my neighbor visit everyday is too much. Who? (Kidding)
SS: (Laughing and talking)
T: Oscar, privacy.
S: The kids next door always play in my yard...
T: The kids next door always play in my yard... any person with this problem?
SS: No, no
T: You? (Pointing to somebody) You don't like... ahh! Soccer, they play soccer, but, in your yard? Do you have a brother?
S: No, solo los vecinos de mi abuelita.
T: Ok! Oscar, the second
S: My neighbor visit everyday is too much
T: Any problem with this one? Do you have a neighbor that is always there with you? No? You? Is he or she your friend?
S: (Prime) to my mom.
T: And she is always there?
S: Yes
T: And you think you don't feel like free to do things because she is there...
S: Yes
T: And... Theo, animal problems
S: My neighbor's cats goes everywhere

- T: Who has that problem?
 S: Me!
 T: You don't have problems with cats?
 SS: No, no, no... yo si... yo también.
 T: They... they tear the plastic bags with garbage...
 SS: No?
 T: Or, they are there, under your car? The cats... at night, ah! Because they make lot of noise, and they sound as if they were babies.
 S: Yeah!
 T: Ok! Caro?
 S: My neighbor has six dogs. It's a zoo.
 T: It's a zoo, that problem?
 S: Yeah!
 T: How many dogs does he or she have?
 S: She has... muchos (laugh)
 T: A lot? Many dogs?
 S: Yes
 T: More of less? Five, six?
 S: Eight!
 T: Eight! For example, my uncle, he lives in Monclova and, believe me, he has thirty cats
 SS: Ohh!
 T: Thirty, all over the house and there smells very bad
 SS: (Laughing)
 T: And one day, my dad was about to sit and, (...) because he was going to have diner and, he was about to sit on the cat... because they live there, they are part of the family, if you sit, they don't move. You know, cats get scared with a movement, they run, but, in this case, it's not, it's: ahh! Ok! Sit down, it's me.
 SS: (Laughing)
 T: Ok, and... who else? Who has the book? Paty?
 S: Ok!
 T: Cleanliness
 S: My neighbor has garbage in his own yard
 T: Any problem with that?
 SS: No, no
 T: No? So all your neighbors are clean? Yes? Ok, that's good
 T: And, the other one?
 S: My neighbor never cuts the grass
 T: My neighbor never cuts the grass. That problem? Do you have that problem? Any?
 SS: No, no
 T: No? Because this could is dangerous because if you never cut the grass, maybe, ehh, you could find a snake or something, ehm, bad. Yeah! Believe me! Or, I don't know, maybe a bad person hides there... I don't know.
 SS: (Laughing)
 T: Ok, we are going to work with... I want you to close your books. Those are some of the common complains that you may have with your neighbors. As I told you the beginning of the class, I'm gonna (...) you because are my neighbors are clearly. I don't have anytime problems with my neighbors. In the front, in the back or of the sides. I'm very happy in my neighborhood... Well. I need your conversation. I don't want to see... I don't want you to open the books because that conversation comes in the book. Ok? So you have to be honest.
 S: (...)
 T: No, in pairs. The same people that worked together.
 T: Work together. I want you to shuffle the sleeves You work together. Yes. And you three.
 T: (Teacher is giving the sleeves

- T: You three. You three. Ok, open the bag and shuffle, shuffle, shuffle, shuffle... yes. Oh, right! Ok, well, so let's change one. You two. You two and you two. Shuffle, mix, mix, mix, mix the (slips). You are going to listen to the conversation and you are going to organize the conversation according to the correct sequence. Yes!
- T: Ah! Ok! Ok, guys, don't look at the screen, please. What can I do? Yes, don't look at the screen. Well, Ok, I trust you. You're doing the conversation.
- SS: Yes!
- S: Teacher? Parking? (Low voice)
- T: Sorry?
- S: ¿Qué es "parking"? I didn't get it
- T: All you have to do is listen, and then you have to organize
- S: Ok, pero, ¿qué va ahí?
- T: Ahh! Parking? Parking is the place where you can park your car. Yes?... Ok! Listen! (A recording starts playing)
- T: Are you done? Do you need to listen to this once more? Ok! Once again! (The recording starts again)
- T: Are you done, guys? Ok! Tell me what happened? What are some of the characteristics of her neighborhood? Well, what are the words she said?
- S: Safe
- T: What about the crime? Is there any crime?
- SS: Yes, no...
- T: She says "no", but then, what happened?
- S: No, eh, it's pretty safe the place
- T: It's pretty safe the place but then, she listened to what?
- SS: To the car alarm...
- T: To the alarm, why? Why do you think this happened? Somebody is...
- S: ¿Le pegaron, no?
- T: Yeah! But usually happens. Maybe a boy hit her car or, maybe a person was trying to open her car. Ok? Well, then, could you do it?
- SS: Yes
- T: Any questions about the vocabulary?
- SS: No
- T: Ok, so, let's repeat
(The recording plays again)
- T: Repeat
- S/T: How do you like your new apartment?
- S/T: I love it, it's downtown so it's very convenient
- S/T: Downtown? Is there much noise?
- S/T: Oh, no! There isn't any. I live on the fifth floor
- S/T: How many restaurants are near your place?
- S/T: Lot! In fact, there's an excellent and incredible place just around the corner
- S/T: What about parking?
- S/T: Well, there are many parking rushes but, I usually find the place on the street
- S/T: Is there much crime?
- S/T: No, it's pretty safe
- S/T: Hold on! That's my car alarm
- S/T: I'll call you back later
- T: Well, when it comes to neighborhoods, what about yours? What characteristics does your neighborhood have? Safe? Yes? No?
- S: Safe
- T: And clean?
- SS: No... yes... Limpio
- T: Yeah! And how many times... well, how often does the garbage collector pass?
- SS: Three times a week

- T: Three times a week. And, what about pollution?
- S: (...)
- T: Yes. Do you live near factories?
- SS: No, no
- T: What about, ahm, traffic?
- SS: No, no
- T: No traffic. What about noise?
- SS: No...
- S: What is that?
- T: You live in (caverns), in paradise, yes? Well, I'm going to give you a work card, yes? And you have to classify this work cards either in countable nouns or uncountable nouns. That is...
- T: Do you have one?... Laura, do you have one? One for you. Sebas, Cassandra, Tania..
- T: (The teacher is giving the work cards)
- S: Teacher, ¿qué es (dance)?
- T: Ahm, groups of yellow people.
- T: Ok, guys. Who, who doesn't have? Everybody? Well, have you come to the board and, with a piece of masking tape, and decide if the noun that you have in your hands is countable or uncountable. For example, I don't know, water...
- SS: Uncountable
- T: Uncountable, because I cannot say "one water". You can say "one bottle of water". It's a service, it's a service in our neighborhoods. Or, what about "taxi cabs"?
- S: Countable
- T: Countable, because they refer to cars. And so on. And now, it's your turn. Go ahead, take a piece of masking tape and decide, for example, "bicycles"?
- S: Countable
- T: So do the same, please.
- SS: (Students pass in front of the board and put the work cards)
- T: Done? OK! OK! Let's check. Countable, taxi cabs, right. Bicycles, right. Police officers, right. Gangs, groups of young people that usually, don't know, that usually join in the corners that do nothing. Yes. Cars, yes. Buses, yes. Apartments, right. Trees, yes. People, yes. Parks, yes. Traffic!, no. No, that's uncountable. Parking garages, yes. Houses, yes. Children, yes. Parking!, no. You change? Doesn't matter. Buildings, yes. Illiteracy, is when people don't know how to write, how to read.
- S: Ahh, ok! Ok, eh, uncountable.
- T: Uncountable, please, Erika. Ok, uncountable, water, yes. Vandalism, yes. Crime, yes. Crime also can go in countable, it depends because maybe you may say "last week there was two crimes in my neighborhood". But, let's work with this, ahm, in uncountable nouns. We are going to work with crime as an uncountable noun. Light, that's right. Fresh air, mhm. Pollution, yes. Transportation, noise, tranquility, yes. Drug trafficking, yes. Violence, yes. Traffic, parking, yes. Very good. Claps. Ok. According to what you saw last Saturday, when do you use "there is" and when do you use "there are"?
- S: "There is" singular
- T: "There is" singular and "there are"?
- S: Plural, plural
- T: (Teacher is writing over the whiteboard)
- T: For example, Caro, Caro, are there any parks near your house?
- S: Any... any what?
- T: Parks. Parks, parks, for children.
- S: Are...
- T: Are there any parks?
- S: Yes
- T: How many?
- S: Two

- T: Two parks? And do you do exercise?
 S: No, I miss one
 T: I miss one. Ok. Ehm, many. Is there a good, ehm, is there any good transportation, in your neighborhood?
 S: Yes
 T: Ehh, Sebas. What about you? Traffic. Is there any traffic in your neighborhood?
 S: Yes
 T: A lot, or, a little?
 S: Very much
 T: A lot. Where do you live?
 S: Ehm, in the... in Apodaca.
 T: Apodaca, where you are, are there a lots of cars there?
 S: Emm, cuando vengo para acá para la clase
 T: When you come to the class, in the morning, is the rush hour. The rush hour is when there are a lots of cars. So, good guys. I want you to open the book again, please. Page, ehm, fifty four. And you have the quantifiers, let me show you in the screen. Let's see the grammar, a little bit, just a little bit.
 T: (Teacher plays a recording)
 T: So here we have, the nouns that we can count, the restaurants, and you have the different, the different ways you can use to express if there, ahm, for example: are there many, what? Are there many cafes near your house?
 SS: No, no
 T: No there aren't? Or, well, maybe yes, there are a lot Starbucks, (...) Coffee, Vips, ok? And this is for uncountable or non countable nouns. For example: is there much crime? May you live, I don't now, in a very safe neighborhood, so there isn't any crime. Well, let's do an activity about this. I need... ok, let's do and take this. You are one team and you are another team. (...) It's ok. Emm, we are going to play tic-tac-toe. In Spanish, the cat. Yes? Have you ever played the cat? It means... (teacher writes the word in the whiteboard)... in English is tic-tac-toe. TIC TAC TOE.
 SS: (Students repeating the word)
 T: So, I'm going to choose a person from one of the teams and I'm going to ask a question. If the person answers correctly, the person chooses a place to stand up, ok? If not, well, you go back to your sit. And you have to, you know, you have to form a line, ok? Let's start with Oscar. You go first, ok? Oscar... you have some pet.
 S: Yes
 T: Is there much violence in your neighborhood?
 S: Ehhm, yes.
 T: Think about your neighborhood, where do you live?
 S: Ehh?
 T: Where do you live?
 S: Las Puentes
 T: Las Puentes? Ok. Is there much violence in Las Puentes?
 S: No, there isn't any.
 T: Safe. Is that right?
 SS: Yes!
 T: Where?(student stands up on a place marked) ... are you sure? Ok. Now, this team. Martin. Ehm, are there many hospitals? Where do you live? Ahm, Guadalupe. Are there many hospitals in Guadalupe?
 S: Ahm, yes, there are a few.
 T: A few?
 S: Yes.
 T: Can you tell me which ones?
 S: (...), Treinta y dos, nombre del seguro
 T: IMSS

S: Yes! Ahm, Twenty six.
 T: Twenty six is near my house. The hos'pitar thirty four. It's ok, it's ok. Go.
 T: He answered correctly because he said: "a few", and a few is countable. Ehm, Sebas, are there many gyms in your neighborhood?
 S: Ehm, yes
 T: Gym
 S: Ehm, yes, there are...
 T: And you don't go to the gym, right?
 S: Yes, there are a few gyms.
 T: Tell me the names
 S: No sé si entendí, pero, California Gym...
 T: And you, do you go to the gym
 S: No, jeje.
 T: Ok, did he answer correctly?
 SS: Yes!
 T: Ok, ehm, Nalleli, a question for you. Is there much, what? Is there much vandalism? Where do you live?
 S: In San Nicolás
 T: In San Nicolás, but what's the name of the neighborhood?
 S: Colonia Miguel Alemán
 T: Colonia Miguel Alemán. Is there much vandalism?
 S: No, there isn't any
 T: Any? No there is... Very good!
 SS: (Laughing and situating Nalleli)
 T: Ahm, Cindy, Cindy! Are there many, mhm, schools, near your house?
 S: Ahm, yes, there are a few.
 T: Tell me examples
 S: Ahm, ehm, the Gustavo, ahm, ehm, Chapultepec
 T: Just two? Were you there? When you were a child, were you there?
 S: Ahm, Gustavo, yes.
 T: I think that (...) . Do you have a chance to me? Don't you still have a chance to me?
 S: Yes
 T: You won! (Claps)
 T: Is because I get confused, I didn't know...
 --End of recording--